

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**KOULUTUSJÄRJESTELMÄ MUUTOKSESSA -
PEDAGOGISEN JOHTAMISEN ILMENEMINEN RESERVIUPSEERIKURSSIN
PERUSYKSIKÖTASALLA**

Pro Gradu -tutkielma

Yliluutnantti
Jani Iirola

Sotatieteiden maisterikurssi 9
Maasotalinja

Huhtikuu 2020

Kurssi Sotatieteiden maisterikurssi 9	Opintosuunta Maasotalinja
Tekijä Yliluutnantti Jani Iirola	
Tutkielman nimi Koulutusjärjestelmä muutoksessa - Pedagogisen johtamisen ilmeneminen reserviupseerikurssin perusyksikkötasalla	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Maanpuolustuskorkeakoulun kurssikirjasto
Aika Huhtikuu 2020	Tekstisivuja 64 Liitesivuja 10
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää missä määrin pedagogista johtamista havaittiin Maasotakoulun Reserviupseerikoulussa reserviupseerikurssilla 254. Kyseisellä kurssilla toimeenpantiin koulutusuudistuksen, eli Koulutus 2020 -ohjelman, kokeilu joka aiheutti muutoksen aiemmin totuttuun toimintaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin pedagogista johtamista teorialähtöisesti Rentolan (2018) muodostamaan teoriaan sitoen. Tutkimus on rajattu tarkastelemaan reserviupseerikurssilla olevia perusyksiköitä sekä erityisesti niiden päälliköiden ja kouluttajien välillä tapahtuvan pedagogisen johtamisen olemassaoloa. Tavoitteena oli tapaustutkimuksen tavoin tarkastella perusyksiköiden henkilöstön tuntemuksia ja mielipiteitä heidän toteuttamistaan tai heidän kokemistaan pedagogisen johtamisen elementeistä.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa empiirinen aineisto kerättiin metodologisen triangulaation mukaisesti erilliskyselyllä ja haastatteluilla. Kyselyllä pyrittiin selvittämään aihealueen ilmiöt ja trendit, haastatteluilla sekä kyselyn avoimilla vastauksilla haettiin tulkintoja ilmiöistä ja niihin vaikuttavista tekijöistä vastaukseksi asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Kohdejoukkona tutkimuksessa oli reserviupseerikurssilla 254 perusyksiköissä palvelleet henkilökuntaan kuuluneet sotilaat. Kyselyyn vastasi 50% kohdejoukon henkilökunnasta ($n=32$). Haastattelut kohdennettiin yhden perusyksikön henkilöstöön ($n=4$). Kyselystä ja haastattelusta saatu materiaali analysoitiin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimuksessa todettiin, että vaikka henkilöstön jäsenet eivät olleet entuudestaan tietoisia pedagogisen johtamisen teorioista, kokivat he havainneensa pedagogisen johtamisen elementtejä päivittäisessä toiminnassaan perusyksiköissä. Nämä kokemukset eivät henkilöityneet kaikissa tapauksissa omaan esimieheen, vaan pedagogista johtamista havaittiin tapahtuvan usealla eri taholla organisaation sisällä. Näitä tahoja olivat esimerkiksi vertaiset sekä esimiehen esimies. Taustateorian mukaan pedagogisen johtamisen päämääränä ovat itsekasvatus ja toimintakyky joihin päästään kirkastamisen, huolehtimisen ja avartumisen avulla.</p> <p>Keskeisin tulos on, että itsekasvatusta ja toimintakykyä tuettiin pääosin alaisista huolehtimalla. Vastaajilla oli huolehtimisen osalta kokemusta niin turvallisuuden, hyvinvoinnin kuin toimintakyvynkin näkökulman kautta. Turvallisuudesta huolehtiminen näkyi pääosin turvallisten työmetodien valvonnassa ja toimintakyvystä huolehtiminen fyysisen toimintakyvyn ylläpitona. Hyvinvoinnista huolehtiminen oli kenties suurin osa-alue, sillä yksiköiden päälliköt kiinnittivät paljon huomiota henkilökohtaiseen jaksamiseen ja työn kuormittavuuden säätelyyn.</p>	
<p>AVAINSANAT</p> <p>Pedagoginen johtaminen, muutosjohtaminen, oppiva organisaatio, Koulutus 2020 -ohjelma</p>	

KOULUTUSJÄRJESTELMÄ MUUTOKSESSA - PEDAGOGISEN JOHTAMISEN ILMENEMINEN RESERVIUPSEERIKURSSIN PERUSYKSIKKÖTASALLA

Sisällys

1	JOHDANTO	1
1.1	ALUKSI	1
1.2	AIHEESEEN LIITTYVÄÄ AIEMPAA TUTKIMUSKIRJALLISUUTTA	4
1.3	TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	7
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	9
2.1	TIETEENFILOSOFISET PERUSTEET JA METODOLOGIA	9
2.2	OBJEKTIIVISUUS TUTKIMUKSESSA	10
2.3	TAPAUSTUTKIMUS	11
3	TUTKIMUKSEN TEORIA - PEDAGOGISEN JOHTAMISEN YHTEYS KOULUTUSUUDISTUKSEEN	12
3.1	MUUTOSJOHTAMISESTA OPPIVAAN ORGANISAATIOON	13
3.2	PEDAGOGINEN JOHTAMINEN	17
3.2.1	ITSEKASVATUS JA TOIMINTAKYKY PEDAGOGISEN JOHTAMISEN KESKIÖSSÄ	20
3.2.1.1	KIRKASTAMINEN	23
3.2.1.2	HUOLEHTIMINEN	24
3.2.1.3	AVARTUMINEN	26
3.3	KOULUTUS 2020 -OHJELMA	28
3.3.1	KOULUTUS 2020 -OHJELMAN KOKEILU RESERVIUPSEERIKOULUN VIITEKEHYKSESSÄ	32
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
4.1	AINEISTON KERÄÄMINEN	34
4.1.1	KYSELY	35
4.1.2	HAASTATTELU	38
4.2	AINEISTON ANALYSOINTI	40
5	TUTKIMUSTULOKSET	42
5.1	MUUTOKSEN TAVOITTEIDEN KIRKASTAMINEN HENKILÖSTÖLLE	42
5.2	HUOLEHTIMINEN APUNA YKSILÖLLISELLE KASVULLE	47
5.3	TIETOJEN JA TAITOJEN AVARTUMISEN TUKEMINEN	52
6	LOPUKSI	56
6.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	56
6.2	POHDINTA	60
6.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	63
6.4	JATKOTUTKIMUSAIHEET	64
	LÄHTEET	65
	LIIITTEET	70

KOULUTUSJÄRJESTELMÄ MUUTOKSESSA - PEDAGOGISEN JOHTAMISEN ILMENEMINEN RESERVIUPSEERIKURSSIN PERUSYKSIKKÖTASALLA

1 JOHDANTO

1.1 Aluksi

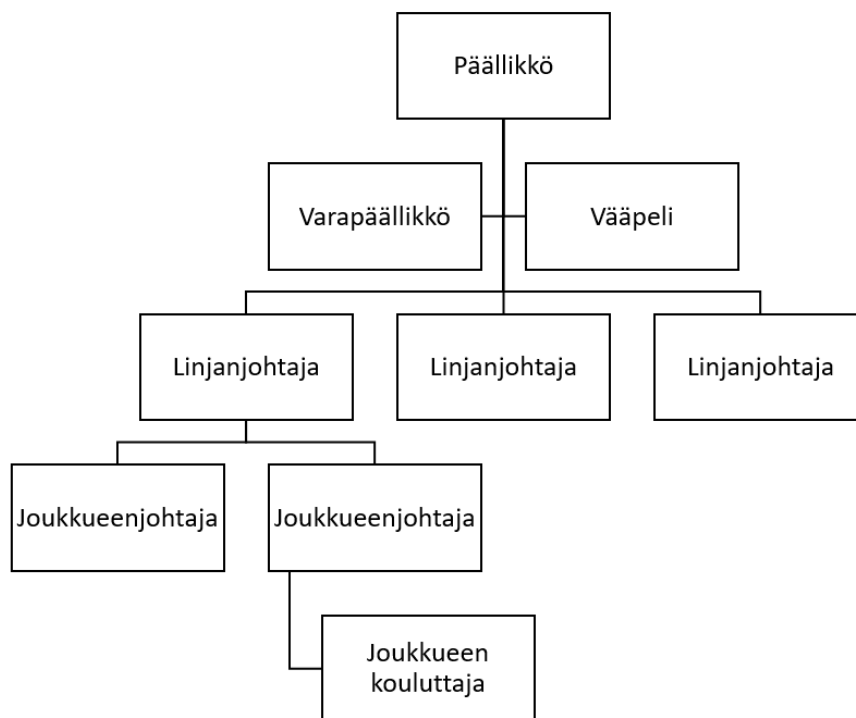
Puolustusvoimissa käytössä olevaa koulutusjärjestelmää kehitetään ajan hengen ja tarpeiden mukaisesti. Viimeisin laajempi ja omasta mielestäni merkittävä uudistus tapahtui 1990-luvun lopussa, jolloin nykyistä vastaavat palvelusajat tulivat käyttöön sekä liikuntakoulutuksen ja aktiivisen taistelukoulutuksen määrää lisättiin. Vuoden 2017 aikana valmisteltiin uudenlainen muutos, jossa palvelusajat ovat edelleenkin vajaasta puolesta vuodesta vajaaseen vuoteen, mutta koulutusmenetelmiä on nykyaikaistettu ajan hengen mukaiseksi. Ajan hengellä tarkoitan tässä tapauksessa oppimiskäsitysten kehittymistä ja digitalisaation tuomia mahdollisuuksia nyky-yhteiskunnassa. Tämä kehitystyö tunnetaan tällä hetkellä nimellä Koulutus 2020 -ohjelma. Ohjelma jalkautettiin vaiheittain koko Puolustusvoimien käyttöön ja sen kokeiluvaihe aloitettiin vuoden 2018 aikana osassa joukko-osastoista. Tämän jälkeen on tarkoitus vaiheittain siirtyä sen kokonaisvaltaiseen käyttöönottoon vuoteen 2021 mennessä. Reserviupseerikurssi aloitti koulutusjärjestelmän kokeilun kesällä 2019 (Kurssi 254), josta saatujen havaintojen perusteella suoritettiin raportointi ja kehittäminen. Kokonaisen koulutusjärjestelmän muutos vaatii oletettavasti huolellista suunnittelua, henkilöstön sitouttamista ja tukea esimiehiltä hyvien tulosten saavuttamisen mahdollistamiseksi. Ohjelmassa avaintekijöiksi nousevat käsitykseni mukaan perusyksiköiden kouluttajat, jotka joutuivat tilanteeseen, jossa aikaisemmat koulutusrutiinit ja opintokokonaisuudet vaihtuivat ohjelman tarjoamiin modulaarisiin kokonaisuuksiin. Tämä toi oletettavasti muutoksia niin yksikön arjen rutiineihin kuin opetuksen sekä koulutuksen uudelleen sovitteluun, tiivistämiseen ja tehostamiseen.

Puolustusvoimien koulutuskulttuuri on aikaisemmin perustunut pääosin Puolustusvoimien omien arvojen ja perinteiden varaan, eikä niinkään yhteiskunnan muutoksiin. Nykyään kuitenkin tiedostetaan yhteiskunnassa tapahtunut koulutusjärjestelmän muutos ja sen pohjalta on alettu myös muokkaamaan omaa järjestelmäämme (Halonen 2007, 140). Halonen toteaa, että historian osalta sotilaspedagogiikka on läpikäynyt omat trendinsä 1920-1930 -lukujen kasvatus ja valistusaatteesta nykyajan kouluttajuuteen ja joukkotuotantoon. Myös johtamisteorioiden sekä mallien osalta on viime vuosina huomioitu yhteiskunnallinen kehitys.

Nykyään ihmisiä johdetaan sosiaalisen ja ihmisläheisen syväjohtamisen mallin mukaan, joka on saanut alkunsa 1990 -luvun johtamiskäsityksistä (Halonen 2007, 151–152; ks. Nissinen 2001; 2004; 2007). Syväjohtamisen malli nojautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen konstruoi uutta opittua tietoa vanhan tiedon päälle ja näin ollen kehittää omia sisäisiä mallejaan tiedon ympäriltä (Ingalsuo & Riihikoski 2004, 89; ks. myös Nissinen 2001; 2004).

Tässä tutkimuksessa selvitän, minkälaisin keinoin koulutus uudistus, eli Koulutus 2020 -ohjelman kokeilun käyttöönotto, on johdettu Maasotakoulun Reserviupseerikoulussa ja onko näissä keinoissa käytetty hyväksi pedagogiselle johtamiselle ominaisia toimintatapoja. Tarkastelen tässä laadullisessa tutkimuksessa pedagogista johtamista Rentolan (2018) muodostaman teorian näkökulmasta. Tutkimus on rajattu koskettamaan reserviupseerikurssilla olevia perusyksiköitä sekä erityisesti niiden päälliköiden ja kouluttajien välistä pedagogisen johtajuuden ilmenemistä. Nissinen (2001, 292; 2007, 340) toteaaakin syväjohtamisen mallin kuvastavan juuri pedagogisen johtajuuden ulkoista olemusta. Pedagoginen johtajuus on johtamista, jolla mahdollistetaan alaisten oppiminen ja kehittyminen omiin työtehtäviinsä, toisin sanottuna oppimisen johtamista (Nissinen 2007, 336, 339). Näkemykseni mukaan tämänkaltaista johtamista tarvitaan jatkuvasti hyvin toimivassa organisaatiossa, mutta varsinkin organisaation ollessa muutostilassa, jolloin opittavaksi tulee uusia asioita.

Tutkimuksen kohteena olevaa organisaatiota tuntemattomalle lukijalle selvennän, mistä joukosta tässä tutkimuksessa on kyse. Maasotakoulu on yksi Puolustusvoimien joukko-osastoista, jonka alaisuudessa toimii Reserviupseerikoulu yhtenä joukkoyksikkönä. Reserviupseerikoulun yhtenä osana toimii siellä kahdesti vuodessa järjestettävä reserviupseerikurssi viiden perusyksikön, eli komppanian voimin. Reserviupseerikurssi 254 järjestettiin 11.5.-1.9.2019 ja siltä valmistui 557 upseerikokelasta. Tällä Koulutus 2020 -ohjelman mukaisella kokeilukurssilla oli tarkoituksena luoda edellytykset uusimuotoisen reserviupseerikurssin pilotoinnille kurssilla 255, sekä edelleen uusimuotoisen reserviupseerikurssin aloittamiselle kurssilla 256 (kesä 2020). Puolustusvoimat organisaationa on laaja ja moniulotteinen, mutta tässä tutkimuksessa käytän usein termejä perusyksikkö, komppanian päällikkö, -varapäällikkö sekä linjanjohtaja. Näitä tehtävänimikkeitä selventääkseni muodostin alla näkyvän hahmotelman yleisestä perusyksikön henkilöstöhierarkiasta Reserviupseerikoulussa.



Kuva 1 - Yleinen perusyksikön henkilöstöhierarkia

Aiempien tutkimuksien perusteella pedagogista johtajuutta ja johtamista on tutkittu paljon koulujen rehtorien näkökulmasta (ks. esim. Kurki 1993; Mäkelä 2007; Raasumaa 2010; Hellström 2004). Hellström (2004, 68) toteaa pedagogisen johtamisen arvojen nojautuvan kasvatuksellisuuteen ja pedagogisen toiminnan mahdollistamiseen. Näkemykseni mukaan opetuslaitoksen johtamisella on suora liittymäpinta sotilasopetuslaitokseen, jossa on myös tavoitteena oppilaiden oppimisen edistäminen tietyn opetussuunnitelman mukaisesti. Opetuslaitoksen rehtorin tehtävää voidaan verrata esimerkiksi Reserviupseerikoululla toimivan perusyksikön päällikön tehtävään, joka toimii joukkueiden johtajien sekä muiden kouluttajien suoranaisten esimiehenä ja vastaa opetuksen laadusta.

Tutkimus on katsaus nykytilaan ja yksittäisten sotilaiden kokemuksiin ilmiöstä. Se antaa malliesimerkin tästä yksittäistapauksesta, jossa Puolustusvoimien alaisuudessa oleva opetuslaitos toteuttaa organisaation ylemmältä tasolta tulleen vaatimuksen suuremmasta koulutusuudistuksesta. Ennakkokäsitykseni mukaan tämä uudistus voi alemmilla tasoilla tarkoittaa muutostilannetta, jota voidaan helpottaa johtamistoiminnalla. Se voi antaa myös esimerkkejä ja kosketuspintaa samankaltaisiin tulevaisuuden muutostilanteisiin ja on samalla teoriakatsaus pedagogiseen johtamiseen sekä oppivaan organisaatioon liittymäpintoinen.

Tutkittaessa pedagogista johtamista, voi olla ongelmallista erottaa pedagogiikka ja johtaminen toisistaan, saati sitten luokitella tämänkaltaisen työ jompaankumpaan edellä mainituista. Näkökulmia voi olla useita, mutta itse näen pedagogisen johtamisen yhdistävän niin pedagogiikkaa kuin johtamistakin. Molempien intressit ovat samalla tutkimuksellisella alueella (Rentola 2018, 151) sekä molemmat ovat osa ihmistieteitä (Mäkinen 2009, 100) ja lähtökohtaisesti kumpikin tutkivat samoja ilmiöitä, antaen niille omat erityispiirteensä tutkittavan näkökulman kautta (Mäkinen 2009, 95; Rentola 2018, 151). Pedagogisessa johtamisessa on perimmiltään kyse kokonaisvaltaisesta oppimisen johtamisesta, joka mahdollistaa jatkuvan kehittymisen ja kehittämisen (Nissinen 2007, 336). Nissinen (2007, 339) toteaa myös, että sotilaspedagogiikka näkee ihmisen toimintakyky -käsitteen kautta, joka tässä tapauksessa tarkoittaa resurssia ja potentiaalia. Rentola (2018) näki pedagogisen johtamisen keskittyvän toimintakyvyn kehittämiseen itsekasvatuksen avulla. Näin ollen on mielestäni luontevaa tarkastella pedagogista johtamista juuri sotilaspedagogiikan näkökulmasta, sillä tämä ottaa johtamisen kenttää paremmin huomioon johdettavien, eli tässä tapauksessa yksilöiden, omakohtaisen tavoitteellisuuden, aloitteellisuuden, aktiivisuuden ja luovuuden (Toiskallio 2003; Mäkinen 2009, 97).

1.2 Aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimuskirjallisuutta

Hannu Rentola tarkastelee vuonna 2018 julkaistussa väitöskirjassaan pedagogista johtamista glaserilaisella Grounded Theory -tutkimusotteella. Tutkimusote on aineistolähtöinen ja kyseisessä otteessa tutkijalla on yleensä mahdollisimman vähän taustatietoa aiheesta, jolloin ennakkokäsitystä ei välttämättä ole syntynyt ja tutkijalla on mahdollisimman avoin mieli tutkittavan asian suhteen. Väitöskirjassa muodostetun formaalin teorian mukaan pedagogisen johtamisen elementtejä ovat kirkastaminen, huolehtiminen, avartuminen sekä itsekasvatus ja toimintakyky. Elementtien keskellä kaiken lähtökohtana on Rentolan mukaan itsekasvatus ja toimintakyky, jotka hänen mukaansa kulkevat käsi kädessä. Itsekasvatus on siis mahdotonta ilman yksilön toimintakykyä ja sama toisinpäin. Itsekasvatusta ja toimintakykyä tukee toiminnan merkityksen sekä suunnan kirkastaminen yksilölle. Samoin työyhteisön sisällä tapahtuva yksilöstä huolehtiminen vahvistaa yksilöiden henkistä tilaa ja tukee itsekasvatusta. Avartuminen auttaa yksilöä tutkimaan työelämää sekä kokemuksia vastavuoroisesti, jolloin esimerkiksi teorian ja käytännön yhdistäminen mahdollistuu ja yksilö voi kehittää omaa toimintakykyään. (Rentola 2018, 99–100.)

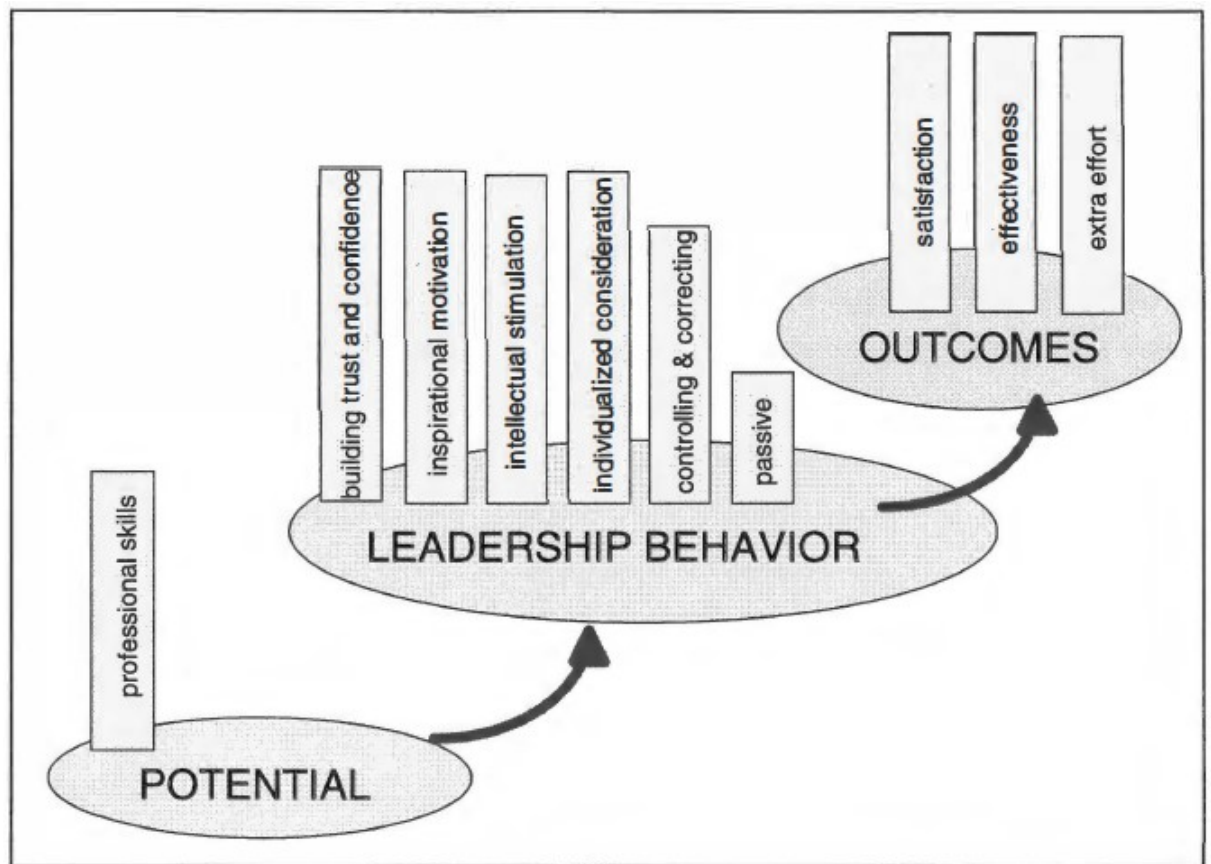


Kuva 2 - Pedagogisen johtamisen elementit (Rentola 2018, 99)

Rentolan väitöskirja on tämän tutkimuksen kannalta merkittävässä asemassa, sillä se herätti itsessäni todellisen mielenkiinnon valitsemani aiheen tutkimiseen. Tutkimukseni pyrkii täydentämään Rentolan koostamaa teoriapohjaa muiden asiaa tutkineiden kirjoituksilla sekä tässä tutkimuksessa kertyneellä aineistolla, joista yhteenvetona muodostuu tutkimuksen tulokset varsinaisiin tutkimuskysymyksiin liittyen.

Vesa Nissinen on tehnyt urallaan mittavaa tutkimus- ja kehittämistyötä johtamisen uuden paradigman - syväjohtamisen osalta (Nissinen 2001; 2004). Syväjohtaminen kytkeytyy vahvasti tämän tutkimuksen aihealueisiin, joissa käsitellään oppivaa ja kasvavaa esimiestä, alaista sekä organisaatiota. Nissinen on linkittänyt eri teksteissään syväjohtamista niin muutosjohtamiseen (Nissinen 2004, 133), oppivaan organisaatioon kuin pedagogiseen johtamiseen (2007). Syväjohtaja pyrkii omalla johtamistoiminnallaan sekä esimerkillään vaikuttamaan alaisten syvään oppimiseen, joka tapahtuu saadun tiedon ja tehtävän kokonaisvaltaisella prosessoimisella ja sitä kautta ymmärtämisellä ja kehittämisellä (Nissinen 2004, 147–148).

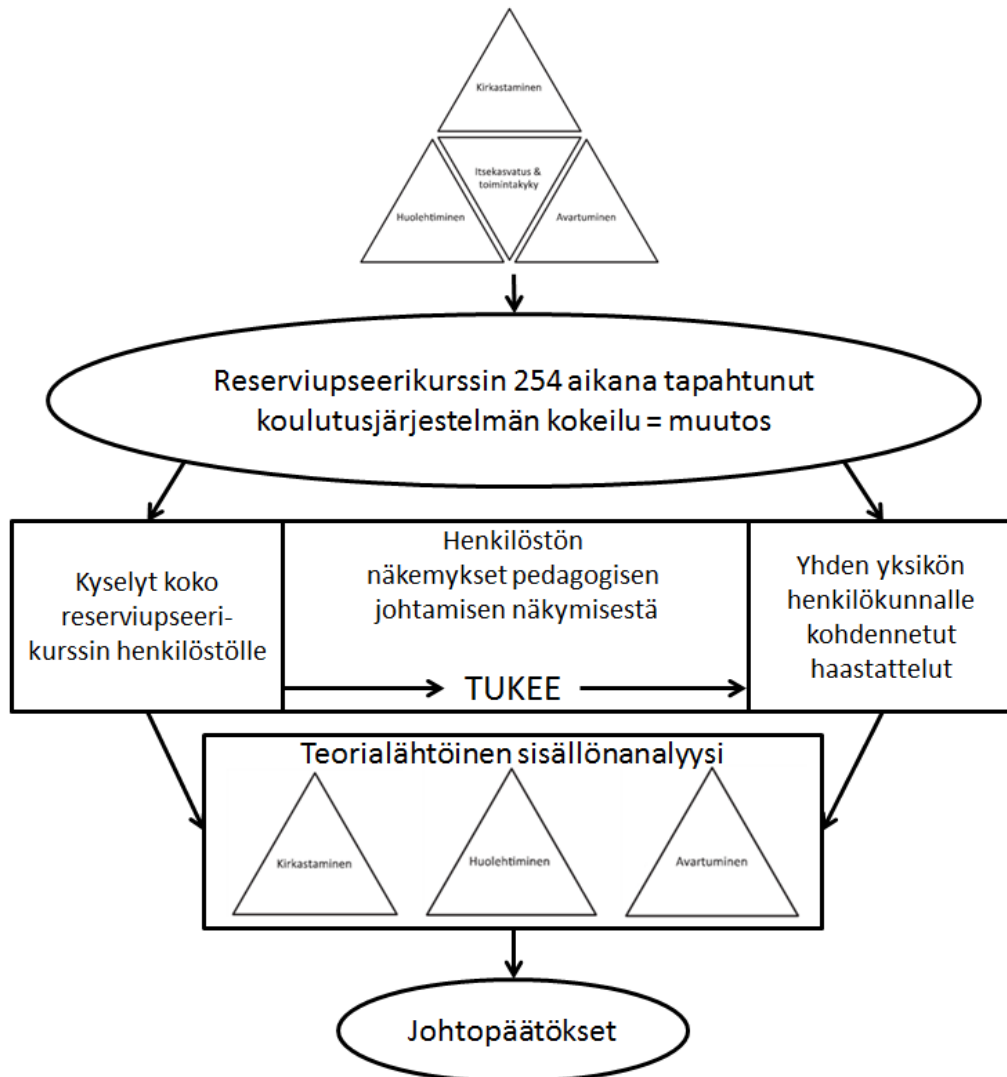
Syväjohtaminen on ollut Puolustusvoimissa käytössä varusmiesten ja henkilökunnan johtajakoulutuksessa taustalla vaikuttava käsite jo 2000-luvun alusta alkaen. Alla olevasta kuvasta (Kuva 3) on nähtävissä johtamiskäyttäytymisen osiossa hyvinkin paljon myöhemmin tekstissä esiintyviä pedagogisen johtamisen tunnusmerkkejä. Kuvan mukainen malli ei kuitenkaan ota huomioon johdettavien yksilöiden omaa osuutta tulosten (outcomes) saavuttamisessa, joka osaltaan sotii sotilaspedagogista näkökulmaa vastaan (Mäkinen 2009, 97). Tästä huolimatta Nissinen on varsinkin Puolustusvoimien näkökulmasta merkittävä tekijä syväjohtamisen paradigman myötä, jonka vuoksi koen erittäin tärkeäksi käsitellä myös hänen tekstejään tässä tutkielmassa.



Kuva 3 - The Deep Leadership Model (Nissinen 2001, 219)

1.3 Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa tarkastelen pedagogisen johtamisen näkyvyyttä perusyksiköissä henkilöstön kokemuksiin ja mielipiteisiin sitoen. Olen kiinnostunut selvittämään, miten perusyksiköiden päälliköt kykenivät tukemaan yksilöiden itsekasvatusta sekä toimintakykyä Reserviupseerikoulun toteuttaman koulutusjärjestelmäuudistuksen aikana. Tutkimuksen keskiössä on yksilön näkemys häneen kohdistuneesta tai hänen toteuttamastaan pedagogisesta johtamisesta, ei niinkään organisaation virallinen lausuma onnistumisesta. Alla olevassa kuvassa (Kuva 4) on pelkistettynä tämän tutkimuksen asetelma. Rentolan (2018) muodostama teoria kulkee teorialähtöisesti mukana läpi tutkimuksen. Tästä taustateoriasta johdettuna kerätään niin määrällinen kuin laadullinenkin data, joita tarkastellaan yhdessä laadullisen sisällönanalyysin keinoin johtopäätöksiin pääsemiseksi.



Kuva 4 - Tutkimusasetelma

Tutkimuksen kokonaisuuden osalta on tärkeää ymmärtää tutkijana tekemäni valinnat teorialukujen sisällön merkityksestä tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksessa tarkastellaan miten Reserviupseerikoulun yksittäiset komppanioiden päälliköt oletettuina pedagogisina johtajina pystyvät toteuttamaan oppivan organisaation tavoitteen, joksi Puolustusvoimat ainakin virallisten lähteiden mukaan haluaa itseänsä kehittää (Nissinen 2007, 336). Olettamukseni on, että oppivan organisaation tunnusmerkkejä tarvitaan Koulutus 2020 -ohjelman kaltaisen evoluution sisäistämisessä ja oppiva organisaatio tarvitsee johtajakseen pedagogista johtajaa, joka osaa huomioida Rentolan mainitsemat elementit. Lopputuloksena voidaan saavuttaa henkilökunnan osalta koulutusuudistuksen sisäistäminen. Vaikka koulutusuudistus onkin Pääesikunnan johtama kokonaisuus, keskityn tässä tutkimuksessa perusyksiköiden päälliköiden rooliin pedagogisina johtajina, juuri heidän sosiaalisen ympäristönsä vuoksi. Päälliköt ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa yksikössään työskentelevien kouluttajien kanssa ja he joutuvat tilanteisiin, joissa omalla johtamiskäyttäytymisellä voidaan saada suurta sitoutumista muutoksessa (vrt. Their 1994; Taipale 2004; Raasumaa 2010) tai pahimmassa tapauksessa suurta muutosvastarintaa (vrt. Mattila 2007; Their 1994).

Tässä tutkimuksessa selvitän:

”Miten yksiköiden päälliköt tukivat itsekasvatusta ja toimintakykyä muutoksen aikana?”

Tutkimukseni alakysymykset ovat:

”Miten yksiköiden päälliköt kirkastivat muutoksen tavoitteet ja suunnan henkilöstölle?”

”Miten yksiköiden päälliköt huolehtivat yksilöllisestä kasvusta?”

”Miten yksiköiden päälliköt tukivat henkilöstön tietojen ja taitojen avartumista?”

Tuloksissa ja pohdinnassa peilaan yllä mainittujen kysymysten vastauksia myös aineistossa ilmeneviin asiakokonaisuuksiin omatoimisuudesta ja aloitteellisuudesta. Pyrin näin ollen löytämään niitä tekijöitä, jotka määrittävät henkilöiden itsensä motivaation olla esimiehen huolehdittavana, kirkastettavana tai avarrutettavana. Alatutkimuskysymyksiin vastaan luvussa 5, jossa jokainen kysymys on omana alalukunaan. Luvussa 6 summaan alatutkimuskysymysten vastaukset yhteen ja tarkastelen itsekasvatuksen ja toimintakyvyn tukemisen kokonaisuutta vastaten näin päätutkimuskysymykseen.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Tieteenfilosofiset perusteet ja metodologia

Työni metodologinen kokonaisuus on rakennettu konstruktivistisen tieteenfilosofian pääteemoille ja on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Käytän työssäni Aristoteelista tutkimusperinnettä, jossa tiedon luonne lähtee teoriasta ja päättyy empiriaan. Toisin sanoen tutkimuskohteeni on ontologisesti realistis-sosiaalinen, jonka avulla pyrin ymmärtämään syvemmin tutkittavana olevaa aihetta, en niinkään selittämään määrällisesti ja objektiivisesti siihen liittyviä syy-seuraus-suhteita. Epistemologisesti tutkimukseni on tulkinnallinen, eli relativistinen, jossa lähestyn tutkimusongelmaa haastateltavien omien tuntemusten kautta. (Alasuutari 1994; Haaparanta & Niiniluoto 2016; Kiikeri & Ylikoski 2007; Sirén & Pekkarinen 2017; Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Laadullinen tutkimus antaa mahdollisuuden tutustua tutkittavaan ilmiöön ja haastateltavien mielipiteisiin tarkemmin kuin laadullinen muuttujien vertailu (Silverman 1993, 27–28). Se antaa tutkijalle ja myöhemmin lukijalle myös mahdollisuuden ymmärtää, mistä ilmiössä on kyse (Kananen 2015, 71) ja selittää ihmisten antamat tarkoitukset ilmiön ympäriltä (Denzing & Lincoln 2011; Creswell 2013, 44). Olenkin kiinnostunut selvittämään ilmiön kanssa tekemisissä olevien kouluttajien näkemyksiä heidän kokemistaan pedagogisen johtamisen keinoista. Laadullinen tutkimus pitää sisällään kokonaisvaltaisen tiedonhankinnan todellisista tilanteista ja ympäristöistä. Siinä suositaan ihmistä tiedonkeruun välineenä ja pyritään antamaan ihmisen omalle kannalle ja mielipiteelle suuri painoarvo (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 155).

Tutkimusperinteitä on vuosisatojen aikana muodostettu useita, joista yksi varhaisimpia on Aristoteelinen tieteenfilosofinen perinne. Aristoteles itse on yksi länsimaiseen ajatteluun eniten vaikuttaneista filosofiista ollen vaikuttavin tieteen metodeista aina keskiajalle asti. Aristoteelisen, eli ymmärtävän tutkimusperinteen tarkoituksena on etsiä merkityksellisiä havaintoja sekä ilmiöitä ja kuvailla niitä. Tutkimusperinteessä inhimillisen toiminnan aiheuttajina pidetään subjektien omia aikomuksia ja päämääriä, ei niinkään ulkopuolisia ja riippumattomia tekijöitä (vrt. Galileinen näkemys). (Haaparanta ja Niiniluoto 2016, 142; Hirsjärvi 1985, 65; Tuomi & Sarajärvi 2002, 35.)

Epistemologia fokusoituu siihen, miten tutkittavaa ilmiötä tulisi lähestyä, tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta sekä tietämisen luonnetta ja tiedon muodostamista (Hirsjärvi ym.

1997, 121). Aristoteelisessa perinteessä suositaan relativistista, eli tulkinnallista epistemologiaa, jossa sosiaaliset ilmiöt koostuvat subjektiivisista käsityksistä. Lähtökohtana on selvittää, miten kohdejoukko kokee tutkittavana olevan ilmiön (Sirén & Pekkarinen 2017, 5). Tämän tutkimuksen tapauksessa selvitän, miten haastatteleman kouluttajat kokevat pedagogisen johtajuuden sekä -johtamisen uuden koulutusmuodon pilotoinnissa. Tarkoituksenani tutkimuksessa ei ole löytää vanhaan teoriaan uudistuksia, vaan tarkastella tuloksia aikaisemman teoriapohjan (Rentola 2018) näkökulmasta.

2.2 Objektiivisuus tutkimuksessa

Olen itse palvellut reserviupseerikurssilla vuosina 2014–2018, joka tekee minusta jollain asteella organisaation ja toimintatapojen tuntijan. Valitsin silti tutkimuksen kohteeksi oman palveluspaikkani, eli samalla oman perusyksikköni tutkimisen, joka voidaan toisaalta nähdä myös objektiivisuuden kannalta kyseenalaisena. On totta, että kohderyhmän valinta tapahtui helpon lähestymisen sekä taustatietämykseni kautta. Hirsjärvi ym. (1997, 26–27) toteavat tutkimusaiheen valinnan olevan jo eettinen ratkaisu, jonka suhteen on syytä reflektoida aiheen tarpeellisuutta ja toteuttamiskelpoisuutta. Näihin asioihin liittyen olen mielestäni perustellut valintani hyvin, sillä merkittävää tästä tutkimuksesta tekee henkilökunnan omien kokemusten kuunteleminen tämän päivän johtamistapojen kartoittamisessa. Ja on myös totta, että tutkimani ajanjakso ja koulutus uudistuksen kokeiluvaihe on osaltani jäänyt kokematta. Minua ei ole johdettu asian suhteen millään tavalla ja pystyn mielestäni näin ollen tarkastelemaan asiaa riittävän objektiivisesti. Tutkimuksen aineistonkeruu esitellään myöhemmin, mutta objektiivisuudesta puhuttaessa, on syytä mainita, että haastatteluin kerätty aineisto muodostui puolueettomasti arvottujen henkilöiden kokemuksista. Se ei tietenkään poissulje sitä, etteikö palvelushistoriani vuoksi nämä kyseiset henkilöt olisivat olleet minulle ennestään tuttuja tai jopa hyviä työkavereita. Aineiston analyysissä selvinnee lukijalle kuitenkin oma roolini objektiivisena ja henkilökohtaisen historian poissulkevana tutkijana.

Hirsjärvi ym. (1997, 281) mainitsevat objektiivisuuteen liittyen kirjoittajan olevan tekstissään niin sanotusti näkymättömänä toimijana, antaen vain tekstin puhua puolestaan. Tähän heidän mukaansa liittyy esimerkiksi se, että kirjoitus tapahtuu tekstin viemänä ilman ensimmäistä persoonaa, tutkijaa. Olen kuitenkin tehnyt päätöksen kirjoittaa tämä tutkielma ensimmäistä persoonaa hyväksikäyttäen, sillä tuon tätä kautta omia näkemyksiäni sekä tulkintojani teorialähteiden tueksi sekä tulkinnaksi. Nämä kohdat olen lukijalle tuonut selvästi esille niin, ettei kenellekään jää kuvaa plagioinnista tai johdattelusta tutkielman eri vaiheissa. Luotettavuudesta mainittakoon, että tutkijana olen ollut lukuisissa yhteydenotoissa tutkielman

toisen ohjaajan kanssa, joka on samalla toiminut tutkimusprosessin tarkastajan roolissa eri työn vaiheissa. Tämä on nostettu yhdeksi tutkimuksen luotettavuuden kriteeriksi (Niiranen 1990; Tuomi & Sarajärvi 2018, 162).

2.3 Tapaustutkimus

Tutkimuksessa käyttämäni metodologia on aiemmin kuvailtu ja nyt puhun tapaustutkimuksesta. Miten tämä liittyy tutkimukseen? Osa tutkijoista erottelee tapaustutkimuksen termin irralliseksi metodologiasta (Creswell 2013, 97), mutta sen esittelemisen tässä vaiheessa tutkielmaa on silti mielestäni tarpeellista. Tapaustutkimuksen on tarkoitus kerätä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai rajatusta joukosta (Hirsjärvi ym. 1997, 125–126; Vilka 2005, 130). Hirsjärvi ym. jatkavat tapaustutkimuksen kiinnostuksen kohteena olevan muun muassa yksittäiset prosessit ja niiden suhdetta luonnolliseen ympäristöönsä. Tässä tutkimuksessa tapauksen rajattu joukko on reserviupseerikurssin henkilöstö perusyksikön tasolla, joita on rajattuna aika johdettu enemmän tai vähemmän pedagogisen johtamisen keinoin. Tutkimuksen kannalta merkittävässä asemassa ovat juuri tämän henkilöstön kokemukset, joiden avulla pyrin selvittämään pedagogisen johtamisen läsnäolon perusyksiköiden johtamiskäyttäytymisessä.

Creswell (2013, 99) toteaa joidenkin tapaustutkimusten keskittyvän useaan toisiinsa liittyvään tapaukseen, kun taas toiset painottuvat yhteen tapaukseen. Tässä tutkielmassa kyse on jälkimmäisestä, jonka kautta pyrin selvittämään juuri tämän kyseisen tapauksen sisällön ja näin ollen yleistäminen siirtyy lukijan vastuulle. Tämän tutkimuksen tuloksista voi toki saada arvokastakin tietoa tulevaisuuden muutosten johtamiseen ja toiminnan tehostamiseen, mutta se ei ole itsetarkoitus. Keskityn tässä tapauksessa siihen, miten kesällä 2019 toteutettu Koulutus 2020 -ohjelman kokeilu johdettiin, ja missä määrin henkilöstö tunnisti pedagogisen johtamisen elementtejä (Rentola 2018) tässä johtamiskäyttäytymisessä.

3 TUTKIMUKSEN TEORIA - PEDAGOGISEN JOHTAMISEN YHTEYS KOULUTUSUUDISTUKSEEN

”Pedagoginen johtaminen voi olla näkyvää tai näkymätöntä toimintaa työyhteisön toiminnan ja henkilöstön osaamisen kehittämiseksi. Se edellyttää esimieheltä pedagogisen johtamisen tuntemista ja oman esimerkin näyttämistä alaisilleen. Siihen liitetään hyvät esimiestaidot, alaisten kuunteleminen, kannustaminen ja rohkaistaminen kokeilemaan.” (Rentola 2012, 32.)

Pedagoginen johtaminen on verrattain uusi johtamisen teoria, joka terminä on tullut lähdekirjallisuuteen vasta 1900-luvun loppupuolella. Pedagoginen johtaminen käsittää muun muassa henkilöstön kehittämisen ja ohjauksen, jonka tavoitteena on rakentaa mahdollisuus kehittyvälle oppimiselle työyhteisössä (Korhonen, Nevgi & Stendlund 2011, 134). Pedagoginen johtaminen voidaan näin ollen yhdistää samankaltaisiin hyviin johtajan ominaisuuksiin, kuin muutosjohtamisessa (ks. esim. Kotter 1996; Mattila 2007; Nissinen 2004; Their 1996), syväjohtamisessa (Nissinen 2004), osaamisen johtamisessa (ks. esim. Nissinen 2007; Viitala 2002; 2006) ja oppivassa organisaatiossa (ks. Nissinen 2007; Sarala & Sarala 1996). Näissä teorioissa nähdään kaikissa samankaltaisena konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan tietoa ei pysty opettamaan täysin muuttumattomana, vaan jokainen oppija konstruoi, eli rakentaa uutta tietoa aiemmin opitun päälle (Nissinen 2004, 148). Nissinen jatkaa tämän oppimiskäsityksen sisältävän ihmiskäsityksen, joka näkee jokaisen yksilön kokonaisena persoonallisuutena, eli tietävänä, tuntevana ja toimivana kokonaisuutena (ks. myös Bass 1990).

Pedagogista johtamista, muutoksen johtamista, osaamisen johtamista, syväjohtamista sekä oppivan organisaation käsityksiä yhdistää myös johtamistoiminnan pyrkimys alaisten kokonaisvaltaiseen uuden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen, eli transformationaalinen johtaminen (Bass 1990, 220–221). Nissinen (2004, 127–128) mainitsee tätä johtamisen paradigmaa edeltäneen transaktionaalisen johtamisen, joka on myös edelleen osittain käytössä. Transaktionaalinen johtaminen pyrkii vaihtokaupan luonteeseen, jossa esimies käytännössä ostaa rahalla työntekijän työpanoksen tai työhönsä ”tuhlatun” ajan (ks. myös Mattila 2007, 31–32). Tämä oli Nissisen mukaan vallitseva johtamiskäytännö 1900-luvun alkupuolella ja se todettiin huonosti sopivaksi peilaten yhteiskunnan muuhun kehitykseen ja käsityksien muuttumiseen. Transformationaalinen johtaminen pyrkii näkemään alaistensa kehittymistarpeet, tunnistamaan heidän motiivit ja tyydyttämään heidän ammatilliset ja oppimiseen liittyvät tarpeet (Nissinen 2004, 128).

Kirjallisuudesta nousee yhä useammin esille termi elinikäisestä oppimisesta, johon liittyy vahvasti riskien ottaminen (ks. esim. Kotter 1996, 182). Kotter toteaa elinikäisten oppijoiden olevan alttiita vuorovaikutuksessa tapahtuvalle oppimiselle ja muiden ennakkoluulottomalle kuuntelemiselle. Tämä tuottaa Nissisen mukaan holistisesti sitoutuneita yhteisön jäseniä, joilla on kehittävä vuorovaikutussuhde työyhteisön jäsenten kanssa. Näiden yhtäläisyyksien vuoksi näen tämän tutkimuksen tekemisen kannalta tarpeellista käsitellä termistöä sekä esimies-alainen suhdetta kaikkien alussa mainittujen johtamistilanteiden ja johtamistyyppien näkökulmasta. Tarkastelen luvussa seuraavaksi näitä lähdekirjallisuudesta esille tulevia käsitteitä, jotka liittyvät vahvasti käsitykseeni pedagogisen johtajan ominaisuuksista ja johtamistoiminnasta.

3.1 Muutosjohtamisesta oppivaan organisaatioon

Työnteon kannalta sekava tilanne saattaa aiheuttaa hämmennystä ja sekaannusta työntekijöissä, vaikka kyvykkäissä henkilöissä se voikin synnyttää luovuutta. Määrätietoista esimiestä tarvitaan tällöin juuri järjestyksen, tavoitteiden sekä tärkeysjärjestyksen osoittamiseen. (Viitala 2006, 295.) Muutos nähdään johdettavaksi parhaiten silloin, kun lähtökohtatilanne on arvioitu realistisesti ja tarkasti sekä muutostarve on tunnistettu (Mattila 2007, 15, 135). Nämä muutostarpeet voivat Mattilan mukaan olla joko organisaation sisältä tai ulkoa päin tulevia ja ensiksi mainittu kumpuaa lähinnä negatiivisista ärsykkeistä tuotannon tai henkilöstön osalta. Jälkimmäinen perustuu organisaation tahtotilaan ja realistiseen kuvaan uusista mahdollisuuksista oman toiminnan tehostamiseksi (Mattila 2007, 135–136).

Kotter (1996, 67–69) mainitsee ainakin 1990-luvulla olleen yleistä, että muutoksia ja muuttuvia tilanteita johdettiin joko pelkästään käskemällä haluttu asia tai mikromanageroimalla jokainen yksittäinen askel muutoksen tiellä. Tämä ei varmasti ole täysin tavatonta myöskään tämän päivän yksittäisissä johtamistilanteissa. Kotter toteaa näiden tapojen olevan kuluttavia ja tehottomia varsinkin silloin, kun pyritään kompleksisiin muutoksiin työympäristössä. Kolmantena vaihtoehtona johtamiselle Kotter mainitsee selvän vision ja ajatusta herättävän mielikuvan luomisen, joka kannustaa alaisia pohtimaan itse saavutettavaan loppuasetelmaan tarvittavien askeleiden kuvion. Tähän liittyen Kotter (1996, 21) on kehittänyt muutostilanteisiin sopivan kahdeksanportaisen johtamisen portaikon, jossa ensimmäisenä painottuu uuden asian kiireellisyyden ja tarpeellisuuden korostaminen. Esimerkkitapauksessa Matti Alahuhta (2015, 34) kirjoittaa keränneensä uuden yrityksensä - Koneen - henkilökunnasta ydintiimin, jonka osalta ensimmäisenä ja tärkeimpänä asiakokonaisuutena oli saavuttaa yhteisymmärrys muutoksen tarpeellisuudesta. Tämän

jälkeen hyvin nopealla syklillä Alahuhta määritteli jo tiimensä kanssa uuden strategian ja vision yrityksen tulevista suuntaviivoista. Alahuhta pyrki omalla toiminnallaan toteuttamaan juuri Kotterin (1996, 21) kahdeksanportaisen asteikon onnistuneessa muutoksessa:

1. Muutoksen kiireellisyyden ja välttämättömyyden tähdentäminen
2. Ohjaavan ydintiimin perustaminen
3. Vision ja strategian laatiminen
4. Muutosvisiosta viestiminen jatkuvasti
5. Henkilöstön valtuuttaminen vision mukaiseen toimintaan
6. Lyhyen aikavälin onnistumisista varmistuminen
7. Onnistumisten vakiinnuttaminen ja uusien muutosten toteuttaminen
8. Uusien toimintatapojen juurruttaminen työyhteisön kulttuuriin

Mattila (2007, 9–10) määrittelee kuitenkin muutosjohtamisen termin ja tausta-ajatuksen olevan hieman vanhentuneita nykyajan jatkuvasti uusiutuvassa ja kehittyvässä maailmassa. Hän jatkaa, että jo tänä päivänä niin esimiehet kuin alaisetkin tekevät lähes päivittäin yrityksessä kuin yrityksessä uudistusta ja kehittämistä vaativia työtehtäviä. Näin ollen muutos on jatkuvaa, eikä siitä ole Mattilan mukaan syytä tehdä niin suurta numeroa, vaan mieluummin panostaa jatkuvaan kehitykseen ja oppimiseen. Tämän jatkuvan muutoksen syklin onnistumiseksi Kotterin (1996, 21) kahdeksanportainen asteikko voi olla jopa turhan raskas omaksua alinomaa uudistuvassa yrityksessä. Mattila (2007, 131) pelkistääkin ajattelunsa muutoksen johtamisesta hieman pelkistetympiin askeliin, joita on kenties helpompi toteuttaa jatkuvalla toiminnalla:

1. Perustan luominen
2. Käynnistymistoimet
3. Hallittu eteneminen

Nämä molemmat luettelot onnistuneesta muutosjohtamisesta ovat nähdäkseni teorioita ja hyviä ohjenuoria. Riittävät esimiestäidot omaava henkilö voi näin ollen toteuttaa muutoksia sujuvasti, jos hän osaa ottaa huomioon tämänkaltaiset ajatusta ohjaavat toimenpiteet (ks. esim. Alahuhta 2015). Muutokset voivat olla epäselviä tilanteita, jotka eivät konkretisoidu kaikille työntekijöille samalla tavalla. Ehkä juuri tämän vuoksi se voi herättää ajoittain myös ongelmia, jotka Mattila (2007, 20) nimeää muutosvastarinnaksi. Muutosvastarintaa on usein havaittavissa alimman tason työntekijöillä, jotka ovat vähiten osallistuneet muutoksen suunnitteluun ja törmäävät siihen vasta silloin, kun heidän työltä jo odotetaan tuloksia ilman

kunnollista perustelua, ohjausta tai ajankäytöllistä resurssia (Mattila 2007, 21–22). Muutos voi huonosti johdettuna joissain tapauksissa merkitä kaaosta ja hallitsematonta tilaa (Their 1994, 150).

Oma näkökantani tämän ongelman ratkaisemiseksi onkin henkilöstön sitouttaminen jo suunnittelun alkuvaiheissa sekä uudistuksen kantavan ajatuksen ”myyminen” toteuttavan portaan ideologiaan. Myös riittävän liikkumatilan antaminen työntekijöille innovaatioiden ja kehitystyön osalta voi helpottaa uuden asian sisäistämistä (Viitala 2006, 219). Theirin (1994, 151) mukaan muutoksessa johtajan tulee osata suunnitella muutostyölle aikataulu ja järjestys ja reagoida toisten tekemiin aloitteisiin sekä ehdotuksiin. Tämä ajattelumalli mukailee tässä tutkimuksessa käsittelemiäni taustateorioita, joita pääluvun alussa luettelin. Aiemmin mainittu Mattilan toteamus jatkuvasti muutoksen alla olevasta yhteiskunnasta tuokin mielestäni riittävän perustelun jatkuvasti muuttuvan ja kehittyvän organisaation, eli oppivan organisaation tarkasteluun.

Korkeatasoisiin oppimistuloksiin kykenevä yksikkö ei koostu erillään toimivista kouluttajista. Se on työyhteisö, joka suunnittelee, toteuttaa, arvioi ja kehittää koulutusta ryhmätyönä päällikkönsä johdolla (Toiskallio 1998, 23).

Oppivaa organisaatiota ei voi olla ilman oppimishaluisia ihmisiä, vakiintuneita oppimiskäytäntöjä ja oppimista arvostavaa toimintakulttuuria (Senge 1990; Nissinen 2007). Senge (1990, 139) painottaa, että oppimaan kykenevät ihmiset eivät automaattisesti luo oppivaa organisaatiota, huomauttaen kuitenkin, ettei oppivaa organisaatiota voi alun alkaenkaan olla ilman oppimaan motivoituneita ihmisiä. Tässä astuu kuvaan oppimista tukeva ja siihen kannustava esimies, sillä niin yksilö- kuin organisaatiotason oppiminenkaan ei tapahdu ilman ohjausta ja tukea (Viitala 2002, 23).

Oppiminen voidaan nähdä tarkoittavan kokemuksen aiheuttamaa vaikutusta yksilön käytökseen, asenteisiin, tietoihin, taitoihin ja uskomuksiin (Jarvis 1999, 104; Mäkinen 2006, 135). Oppimisella saavutetaan tila, jossa yksilö ja organisaatio kykenevät mukautumaan, ennakoimaan ja reagoimaan tehokkaammin muuttuvien tilanteiden ilmetessä (Halonen 2004, 14). Oppiminen voi kuitenkin pakottaa yksilön pois mukavuusalueeltaan teettämällä työtä ja pakottamalla myöntämään oman epätäydellisyytensä. (Nissinen 2007, 335.) Edellisen kaltaiset asiat antavat vaikutelman, että matka kohti oppivaa organisaatiota saattaa aiheuttaa haasteita. Oppivassa organisaatiossa yksilö ja yhteisö pyrkivät aktiiviseen itsensä

kehittämiseen, mikä ei kuitenkaan Puolustusvoimien virallisesta retoriikasta huolimatta välttämättä ole jokaisen yksittäisen työntekijän tahtotila.

Yksittäiset henkilöt eivät ole ainoina tarkasteltavina kokonaisuuksina oppivassa organisaatiossa, vaan kyse on enemmän usean eri henkilön ammattitaidon kehittymisestä ja yhdistämisestä toisten henkilöiden kanssa. Termissä korostuu jatkuva dynaaminen oppiminen ja kehittyminen päämäärien saavuttamiseksi. (Halonen 2004, 14.) Jotta voidaan puhua oppivasta organisaatiosta, on turvallista olettaa sen koskettavan organisaation kaikkia tasoja. Tämä tarkastelu lähtee suorittavasta portaasta aina johtoportaaseen asti. Yleisellä tasolla katsottuna organisaatioiden vertikaalista laajuutta on madallettu ja tällöin yksilöille on muodostunut aiempaa suurempi vastuu omasta tekemisestään ja työpanoksestaan.

Oppivaa organisaatiota on mielestäni tarkasteltava myös yhteisöllisen oppimisen (team learning) näkökulmasta (ks. esim. Senge 1990, 236). Aiemmin mainittu yksilön oma motivaatio oppimiselle on toki tärkeä, muttei riittävä asiakokonaisuus oppivan organisaation synnylle. Yksilö voi näkökulmani mukaan omatoimisesti kehittää itseään ja metodejaan tehokkaamman työskentelyn mahdollistamiseksi, joka oletettavasti auttaa työyhteisöä ja tehostaa tuotantoa. Organisaation oppimisen näkökulmasta mainittu oppiminen ja osaaminen henkilöityvät tässä tapauksessa tuohon yhteen yksilöön. Näin ollen voidaan kysyä, mitä oppia on jäänyt organisaatiolle, kun tuo henkilö siirtyy seuraaviin työtehtäviin ja haasteisiin? Organisaation matkalla kohti oppivaa organisaatiota on näin ollen syytä panostaa myös tiedonjakamisen, yhteisen oppimisen ja dokumentoinnin kulttuuriin (Senge 1990, 10, 236).

Puolustusvoimia oppivana organisaationa kehittää nykyisellään muun muassa ase- ja johtamisjärjestelmien kehitys, toimintaympäristöjen ja sodan käynnissä tapahtuva muutos. Nämä osaltaan pakottavat organisaation ja henkilöstön uudistamaan itseään ja osaamistaan uusiin haasteisiin vastaamiseksi. Silti Puolustusvoimien vahvat perinteet verrattain pitkän historiansa varrella, pysyvä hierarkkinen organisaatiokulttuuri ja yhteiset ajattelu- ja toimintamallit hidastavat tätä kehitystä. (Halonen 2007, 162; vrt. Hokkanen 2011, 68.) Halonen näkee, että koulutusta aliarvostetaan ja täydennyskoulutusta järjestetään liian vähän, joka osaltaan pitää henkilöstön ajatusmaailman kiinni menneessä. Tähän liittyy hänen mukaansa vahvasti kaavamainen opetus ja koulutus- ja johtamistoimintaan liittyvä hierarkkisuus. Puolustusvoimat on suuri ja kankeasti hallittavissa oleva organisaatio, joka reagoi suuruutensa ja monialaisuutensa puolesta usein hitaasti muutoksiin. Siinä on kokonsa puolesta järjestetty johtamisportaat hyvinkin hierarkkiseksi, joka muodostaa toiminnan jäykäksi ja byrokraattiseksi. Organisaatio, jolla on matalampi hierarkia, nähdään usein

joustavampana ja nopeammin reagoivampana ympäristön muutoksiin (Hokkanen 2011, 96; Koivumäki 2005). Toisaalta hierarkkinen organisaatio voidaan joissain tapauksissa nähdä myös pysyvyyden edistäjinä (Kinnunen 2010, 34). Kinnunen jatkaa, että nuoret organisaatiot nähdään usein joustavina ja halukkaina kokeilemaan uusia keinoja menestyäkseen, mutta ovat myös alttiimpia vastoinkäymisille (Kinnunen 2010, 34).

Puolustusvoimien näkökulman mukaan (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014) henkilöstön osaaminen rakentuu kouluttautumalla, työssä oppimalla ja kokemukseen perustuvalla oppimisella alaisilta, vertaisilta sekä esimiehiltä. Ideaalitulanteessa koulutus sidotaan henkilön aiemmin opittuihin tietoihin ja taitoihin sekä sodan ajan vaatimuksiin. Puolustusvoimat pyrkii kannustamaan itseohjautuvaan ja vuorovaikutteiseen toimintaan tarjoamalla konkreettisia ja haastavia tehtäviä. Henkilöstön motivointi perustuu muun muassa palvelusolosuhteiden ja oppimisympäristöjen kehittämiseen, joilla pyritään ilmeisesti poistuman vähentämiseen yleisen työtyytyväisyyden avulla. (Pääesikunta 2014.) Uudessa Koulutus 2020 -ohjelman konseptissa on määritetty henkilöstösuunnittelun ja täydennyskoulutuksen suunnittelun kuuluvan yhteen, jolloin esimiehillä ja henkilökunnalla itsellään on selvempi käsitys tulevaisuuden tehtävien osaamistarpeista ja kouluttautumismahdollisuuksista. Tämä vähentää työyksiköissä tapahtuvia väärinymmärryksiä ja eriarvoisuutta työntekijöiden kesken. Selvennän lukijalle Koulutus 2020 -kokonaisuuden tarkoituksen myöhemmin luvussa 3.3.

3.2 Pedagoginen johtaminen

Aluksi pedagogista johtamista tutkittiin lähinnä oppilaitosten johtajien työnkuvaan kuuluvana johtamistoimintana (ks. esim. Hämäläinen 1986; Kurki 1993; Raasumaa 2010; Liusvaara 2014; Hellström 2004) ja se piti sisällään osaamisen johtamisen ulottuvuuksia asiantuntijaorganisaatioissa (vrt. Their 1994). 1990-luvun näkemyksen mukaan pedagoginen johtaminen on konkreettista toimintaa, jolla opetuslaitoksen johtaja edistää opetustavoitteiden sekä -suunnitelmien saavuttamista (Kurki 1993, 133; Hämäläinen 1986; vrt. Their 1994). Konkreettisuus voisi tarkoittaa tässä tapauksessa sitä, että opetuslaitoksen johtaja tekee näkyväksi omat toimet, joilla opetustavoitteet saavutetaan ohjatusti ja avustetusti. Senge (1990, 302–305) toteaa yritysmaailmankin tarvitsevan johtajia opettajan taidoilla, jotka kykenevät edesauttamaan oppimista ja näyttämään myös itse esimerkkiä henkilökohtaisen oppimisen osalta. Niin yritysmaailman johtajissa kuin opettajissakin on Viitalan (2006, 335) mukaan keskeistä substanssin osaaminen, ihmistuntemus sekä vuorovaikutustaidot.

Korhonen, Nevgi ja Stenlund (2011, 133–134) kirjoittavat artikkelissaan pedagogisen johtajuuden näkyvän yhtenä akateemisen johtamisen osa-alueista, joka näyttäytyy muun muassa opetustoiminnan johtamisena. Heidän mukaan pedagoginen johtaminen voidaan nähdä johtajan tapana luoda edellytyksiä yhteistoiminnalle ja ammatilliselle kehitymiselle. Rehtorin, ihan niin kuin muidenkin esimiesten, toiminnan voi jakaa hallinnollisiin tehtäviin ja pedagogiseen johtajuuteen (Kurki 1993, 139). Kurki jatkaa, että hallinnolliset tehtävät käsittävät alleen muun muassa taloudenhoidon, rutiinit ja muut tehtävän tuomat velvollisuudet. Pedagoginen johtajuus toisaalta pitää sisällään kaiken kehittämisen, kokeilemisen, visioinnin sekä ihmissuhdetyön. Hän toteaa, että juuri pedagoginen johtajuus voi toisinaan olla haastavaa tilanteissa, joissa tarvitsee tehdä vaikeita tai ikäviä ratkaisuja. (Kurki 1993, 139). Näkemykseni mukaan vastuuta opetustavoitteiden saavuttamisesta ei voi jättää yksinään opetuslaitoksen opettajalle tai tämän tutkimuksen tapauksessa Reserviupseerikoulun yksittäiselle kouluttajalle, vaan siinä yksikön päälliköllä pedagogisena johtajana on suuri rooli. Pedagogisella johtajalla tulee olla riittävät tiedot ja taidot kokonaisuuden ymmärtämiseen sekä hallitsemiseen, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tämän tulisi olla juuri se paras henkilö toteuttamaan näitä substanssiosaamista vaativia yksittäisiä työtehtäviä. (Taipale 2004, 72–73.) Tämä näyttäytyy hyvänä esimerkkinä juuri koulujen rehtorien toiminnassa, jossa heidän alaisinaan on substanssiosaajia.

Pedagoginen johtaminen terminä voidaan jakaa pienempiin alakohtiin: pedagoginen johtajuus, pedagoginen johtaja sekä pedagoginen johtaminen (ks. Taipale 2004; Their 1994). Näissä kaikissa tarkastellaan käytännössä samoja elementtejä vuorovaikutuksen ja johtamistoiminnan osalta, mutta hieman eri näkökulmista. Tämä tutkimus keskittyy käytännössä pedagogisen johtamisen termiin, mutta näkemykseni mukaan se tarvitsee hieman avaamista myös rinnakkaistermien puolelta. Taipale (2004, 218) toteaa, että pedagogiseen johtamiseen pystytään vasta silloin, kun on ensin omaksuttu pedagogisen johtajuuden piirteet. Taipale jatkaa esimiehen omaksuvan pedagogista johtajuutta toimintaansa silloin, kun tällä kehittyvät kolme keskeistä johtamistoiminnan osa-alueita. Nämä johtamistoiminnan osa-alueet ovat pelkistettynä: kykyä opettaa omia alaisia, alaisten kasvutarpeen herättämistä henkilökohtaisten ja organisaation tavoitteiden mukaisesti sekä sosiaalisuuden ja itseohjautuvuuden tukemista. Pedagoginen johtajuus on näin ollen työyhteisön sisällä tapahtuvaa osaamisen ja pääoman kehittymistä vuorovaikutusprosessin lopputuloksena. Tässä vuorovaikutusprosessissa merkittävänä osapuolina ovat kaikki työyhteisön jäsenet alaisista vertaisiin ja esimiehiin sekä sidosryhmät ja yhteistoimintaosapuolet. (Taipale 2004, 217–218.)

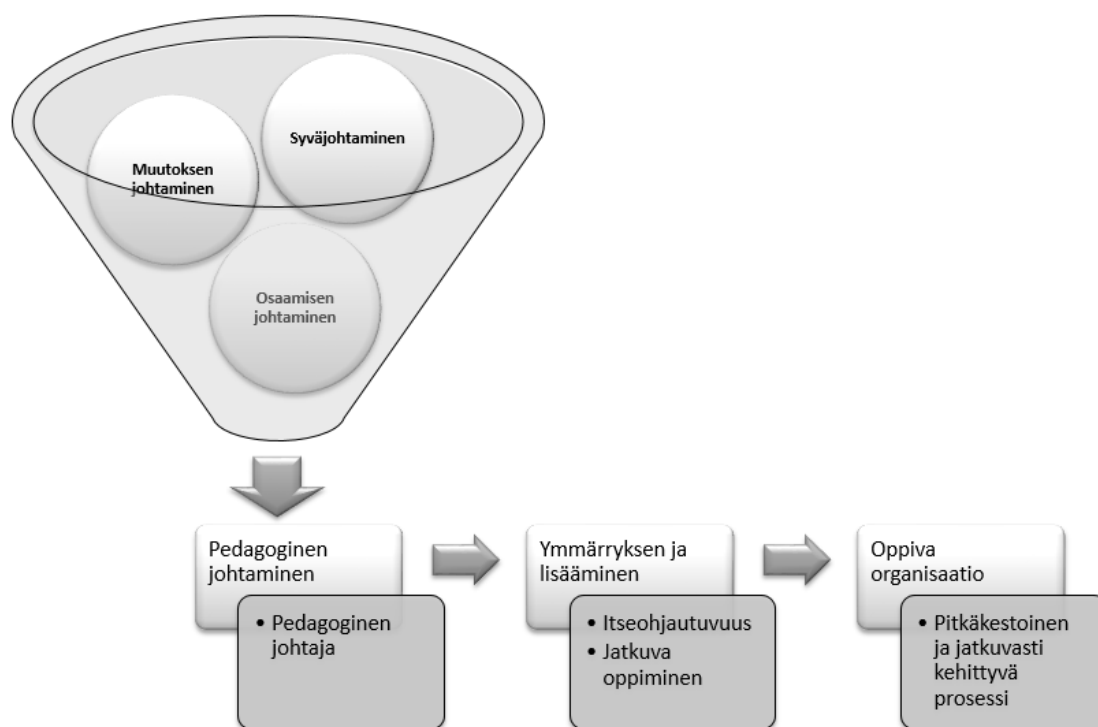
Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että jokainen ihminen odottaa mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä omalta työltään (Their 1994, 31). Their toteaa, että jotkin henkilöt myös saattavat rakentaa oman identiteettinsä työnsä kautta, jolloin tämän työn väheksyminen voi tuoda työntekijälle vähäpätöisen tunteen itsestään. Tämän vuoksi pedagogiseen johtamiseen liitetäänkin hyväksi koetut esimiestäidot, kuten alaisten kuunteleminen sekä kannustaminen ja rohkaiseminen omien ideoiden kokeilemiseen käytännössä (Rentola 2018, 120). Pedagoginen johtaja ymmärtää työssä näkyvien hyvien tulosten olevan riippuvaisia alaisten vastuuntunnosta, oppimista tukevasta ympäristöstä ja sisäisestä terveydestä (Their 1994, 169; ks. Senge 1992). Their jatkaakin, että tavoitteena on työyhteisön jatkuva oppiminen kaikilla toimialoilla ja pedagogisen johtajan tehtäviin kuuluu sen mahdollistaminen sekä vahvistaminen. Pedagoginen johtaja voikin tehdä tämän jatkuvan oppimisen tukemisen joko näkyvin tai näkymättömin toimenpitein työyhteisössään (Rentola 2018, 120).

Rentola (2012; 2018a; 2018b) kiteyttää pedagogisen johtamisen olevan alaisen kasvusta huolehtimista ja tämän huolehtimisen tavoitteena on helpottaa ja mahdollistaa yksilön itsekasvatus toimintakyvyn eri osa-alueilla. Pedagogisesta johtamisesta puhuttaessa, voidaan se joissain tapauksissa pelkistää oppimisen johtamiseksi, jonka tarkoituksena on luoda edellytys jatkuvalla kehittämiselle ja kehittämislle (Nissinen 2007, 335). Toisin sanottuna pedagoginen johtaminen on kehittävää osaamisen johtamista (vrt. osaamisen johtaminen), joka on Nissisen mukaan yksi tärkeimmistä välineistä matkalla oppivaan organisaatioon. Moni on varmasti kuullut vanhemmuuden tai johtajuuden esimerkeissä fraasin: *Älä tee niin kuin minä teen, vaan tee niin kuin minä sanon*. Tämänkaltaisen johtaminen ei pedagogiselle johtajalle sovi, vaan hän pyrkii antamaan malliesimerkin henkilökohtaisesta kasvusta sekä kehittämisestä ja pyrkii esimerkilliseen johtamiskäyttäytymiseen (Nissinen 2007, 340). Johtajan pyrkimyksenä on pelkän puhumisen sijaan näyttää esimerkkiä ja tukea yhteisen työn kehittämisessä ja helpottamisessa (Their 1994, 161).

Käsitykseni mukaan pedagogisen johtamisen voidaan nähdä olevan jatkuvaa muutosjohtamista oppivassa organisaatiossa, kehittävää oppimisen johtamista ja ajattelua laajentavaa vuorovaikutusta työyhteisössä. Pedagogisen johtajan näkemyksessä korostuu alaisten ymmärtäminen ajattelevina sekä tuntevina yksilöinä, joilla on oikeanlaisissa olosuhteissa ja toimintaympäristössä sisältä kumpuava motivaatio ja kyky kehittyä työtehtävissään. Pedagoginen johtaja on myös valmis ja kykeneväinen löytämään keinot alaisten motivoimiseen ja käyttämään näitä keinoja yksilöllisen kohtaamisen avulla alaisten maksimaalisen työpanoksen saavuttamiseksi. Pedagoginen johtaja kannustaa ja auttaa alaisiaan löytämään keinot jatkuvaan oppimiseen sekä itsensä kehittämiseen. Esimies näkee

jokaisen alaisensa ainutlaatuisena yksilönä, jota tulee myös lähestyä hänen luonnettaan vastaavalla tavalla. Tähän esimies saa apuja syvällisesti tutustuttuaan alaisen taustoihin ja häntä liikuttaviin tekijöihin. Pedagogisen johtajan tulisi pystyä olemaan aidosti kiinnostunut alaisistaan, jolloin aito vuorovaikutus on mahdollista. Pedagoginen johtaja osaa asettaa vaatimuksia sekä tavoitteita, kannustaa ja motivoida alaisiaan sekä ennen kaikkea näyttää esimerkkiä siitä toiminnan tavasta, johon hän haluaa muita kannustaa.

Tämän itselleni muodostuneen käsityksen mukaan pedagogisella johtajalla on oltava ominaisuuksia muutosjohtamisen, osaamisen johtamisen sekä syväjohtamisen teorioista ja pedagogista johtajaa tarvitaan esimieheksi onnistuneeseen oppivaan organisaatioon. Alla oleva kuva (Kuva 5) kertoo oman näkemykseni näiden eri johtamismallien yhteiselle pinta-alalle ja samalla oma perusteluni tutkimuksen näkökulmalle.



Kuva 5 - Tutkijan käsitys johtamisen mallien liittymäpinnoista

3.2.1 Itsekasvatus ja toimintakyky pedagogisen johtamisen keskiössä

Rentola (2018) tarkastelee neljää elementtiä (ks. Kuva 2) käsitellessään pedagogista johtamista. Nämä neljä elementtiä osoittavat elementtien keskinäissuhteen ja tavoiteltavan

loppuasetelman. Elementtien keskellä kaiken lähtökohtana on hänen mukaansa itsekasvatus ja toimintakyky, jotka kulkevat käsi kädessä. Ei voi olla itsekasvatusta, jos yksilöllä ei ole toimintakykyä ja sama toisinpäin. Itsekasvatusta ja toimintakykyä tukee toiminnan merkityksen sekä suunnan kirkastaminen yksilölle. Samoin työyhteisön sisällä tapahtuva yksilöstä huolehtiminen vahvistaa yksilöiden henkistä tilaa ja tukee itsekasvatusta. Avartuminen tukee yksilön vastavuoroista reflektiota työelämän ja kokemusten tutkimisessa, jolloin esimerkiksi teorian ja käytännön yhdistäminen mahdollistuu ja yksilö voi kehittää omaa toimintakykyään. (Rentola 2018, 99–100.) Oma tulkintani ja selvennykseni tälle teorialle on, että pedagoginen johtajuus tähtää itsekasvatuksen ja toimintakyvyn kehittämiseen. Tähän kehittämiseen päästään avartumisen, huolehtimisen ja kirkastamisen tuomien työkalujen avulla.

Käsitteenä toimintakyky on käytössä muuallakin kuin Puolustusvoimissa ja sitä on tutkittu laajasti Suomessa ja maailmalla (Mäkinen 2016, 246). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos kuvailee verkkosivuillaan toimintakyvyn tarkoittavan *”ihmisen fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia edellytyksiä selviytyä hänelle itselleen merkityksellisistä ja välttämättömistä jokapäiväisen elämän toiminnoista...”* (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2019, viitattu 5.10.2019). THL näkee toimintakyvyn tärkeänä osana ihmisen hyvinvointia, jonka avulla tämä jaksaa läpi elämänsä eläkeikään asti. Puolustusvoimien ja varsinkin sotilaspedagogiikan näkökulma toimintakyvystä on luonnollisesti kohdennettu sotilaille tunnusomaiseen toimintaympäristöön seuraavasti: *”Sotilaan toimintakyky on sitä, että yksilö pystyy - yksin ja yhdessä toisten kanssa - toimimaan määrätietoisesti ja tilanteen mukaisesti sodan tai sitä alemman asteisten kriisien erilaisissa ympäristöissä.”* (Toiskallio 1998, 23).

Toiskallio jatkaa teoksessaan (1998, 27–28) toimintakyvyn olevan kokonaisuus, joka koostuu useasta eri tekijöistä, mutta tiivistettynä ne saadaan neljän pääkohdan alle: Fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja eettinen toimintakyky. Näin ollen eroavaisuutena THL:n vastaavaan kuvaukseen on eettinen toimintakyky, joka muodostuu todennäköisesti sotilaan hyvinkin vaativasta toimintaympäristöstä ja sen asettamista eettisistä valinnoista (ks. Mäkinen 2011; Mäkinen 2016; Toiskallio 1998). Eettisyys on karkeasti ajateltuna oikean ja väärän ymmärtämistä ja henkilökohtaisten valintojen tekemistä niiden pohjalta. Lisäksi sotilaan tehtävissä Puolustusvoimien näkökulman mukaan oikeanlaiselle eettiselle polulle ohjaavat esimerkiksi sotilasvala ja virkavalat. (Toiskallio 1998, 13.) Fyysinen toimintaympäristö sotilailla on ymmärrettävästi raskas, joka korostaa sotilaan fyysistä toimintakykyä entisestään. Tätä toimintaympäristöä voidaan verrata THL:n kuvaukseen, jossa periaatteena on ”vain” ihmisen terveenä pysyminen ja työkykyisenä jaksaminen eläkeikään asti. Toiskallio (1998,

14) toteaa ihmisten olevan maanpuolustuksen tärkein voimavara. Tähän liittyy vahvasti sosiaalinen vuorovaikutus niin vertaisten kesken kuin kouluttajan/johtajan ja alaisen välillä. Psykykinen toimintakyvyn osa-alue on vahvasti sidoksissa kaikkiin edellä mainittuihin ja se ilmenee muun muassa henkisen jaksamisen muodossa psyykkisesti raskaissa tilanteissa, kuten kiireessä, väsymyksessä, päätöksenteossa, epävarmoissa tilanteissa ja kuoleman pelossa (Toiskallio 1998, 26–28).

Rentola tiivistää artikkelissaan (2018, 153) pedagogisen johtamisen liittyvän kasvusta huolehtimiseen, toimintakykyisen yksilön itsekasvatukseen ja yhteisöllisen kasvun mahdollistamiseen erilaisissa yhteisöissä. Ihminen oppii uutta läpi elämän, joten itsekasvatusprosessi ei varsinaisesti keskeydy missään vaiheessa (Salomaa 1950, 21; Sivonen 2006, 87; Rentola 2018, 153). Toiskallio (1998, 20) toteaa jokaisen kouluttajan olevan opetus- ja koulutustehtäviensä lisäksi myös oppija ja oman työnsä kehittäjä. Kouluttajan on näin ollen pystyttävä toimimaan esimerkkinä jatkuvassa itsensä kehittämisessä, sillä koulutettavat huomaavat helposti mahdollisen pysähtyneisyyden tai innottomuuden koulutustapahtumissa (vrt. Nissinen 2007, 340). Oman näkemykseni mukaan samat lainalaisuudet toteutuvat myös johtamista tarkasteltaessa. Johtaja on vastuullisessa asemassa alaisiinsa nähden esimerkin antamisen (Nissinen 2007, 340) sekä itsensä kehittämisen osalta (vrt. Their 1994). Toimintakyvyn kehittämiseen liittyvä prosessi, eli oppiminen tai kasvaminen on jokaisella yksilöllä elinikäinen prosessi, jonka avulla hankitaan itseohjautuvat oppimisen taitoja (Knowles 1980, 29; Rentola 2018, 111).

Rentola (2018) toteaa väitöskirjassaan itsensä kehittämisessä kaiken lähtökohtana olevan sisäinen motivaatio, eli tahto kehittyä ja mahdollisesti muuttaa aiemmin totuttua kaavaa. Jotta tämä tahtotila voidaan saada alkuunsa, on yksilön nöyrästi ja oikealla asenteella tunnistettava ja tunnustettava kehittymistarpeensa. Nöyryyttä tarvitaan itsensä kyseenalaistamiseen, sillä tämä osa-alue saattaa monessa tapauksessa olla se kaikista vaativin. Kysymykset kuten - *Olenko huono siinä mitä teen? Pitääkö minun muuttua jollain tavoin?* - voivat helposti aiheuttaa sisäistä muutosvastarintaa (vrt. Mattila 2011), jos muutoksen negatiivinen tunne on riittävän suuri. Itsensä kehittämisen edellytyksenä on tavoiteltava loppuasetelma, eli työyhteisössä organisaation päämäärien ymmärtäminen. Niiden ymmärtäminen on suoraan verrannollinen alaistaitoihin ja esimiehen arvostamiseen. Jokaisen tulisi ymmärtää vastuullisuutensa oman toiminnan ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Kasvu ei kuitenkaan synny itsestään, vaan se vaatii työtä ja harjoittelua. (Rentola 2018, 75.)

Harjoittelulla voidaan tässä tapauksessa viitata itsekasvatuksen oikean suunnan harjoitteluun. Jokaisessa meissä tapahtuu jatkuvasti jonkin suuntaista oppimista, kehittymistä tai muutosta. Mielestäni harjaantumaton ja vailla suuntaviivoja oleva itsensä kehittäjä saattaa helpostikin mennä kehityksessään ja kasvamisessaan organisaation näkökulmasta väärään suuntaan. Hyviin alaistaitoihin kuuluukin täten vastuu siitä, että ymmärtää organisaation ja esimiehen vaatimukset itsekasvatuksen osalta. Alaisen on myös ymmärrettävä, milloin on syytä poisoppia joitain asiakokonaisuuksia ja opittava uudenlainen suunta itsekasvatukselle. Their (1994, 150–151) toteaa johtamista helpottavaksi tekijäksi sen, että organisaation kaikilla tasoilla henkilöstö on ymmärtänyt ja sisäistänyt tavoitteet sekä suunnitelmat. Tämä helpottaa hänen mukaansa kommunikaatiota sekä ymmärrystä toiminnan eri ulottuvuuksista ja tarpeista. Rentola (2018, 75) pohtiikin sitä, voisiko alaisen sisäistä motivaatiota herätellä myös ulkoapäin esimerkillisellä, vastuullisella ja huolehtivalla johtamisotteella.

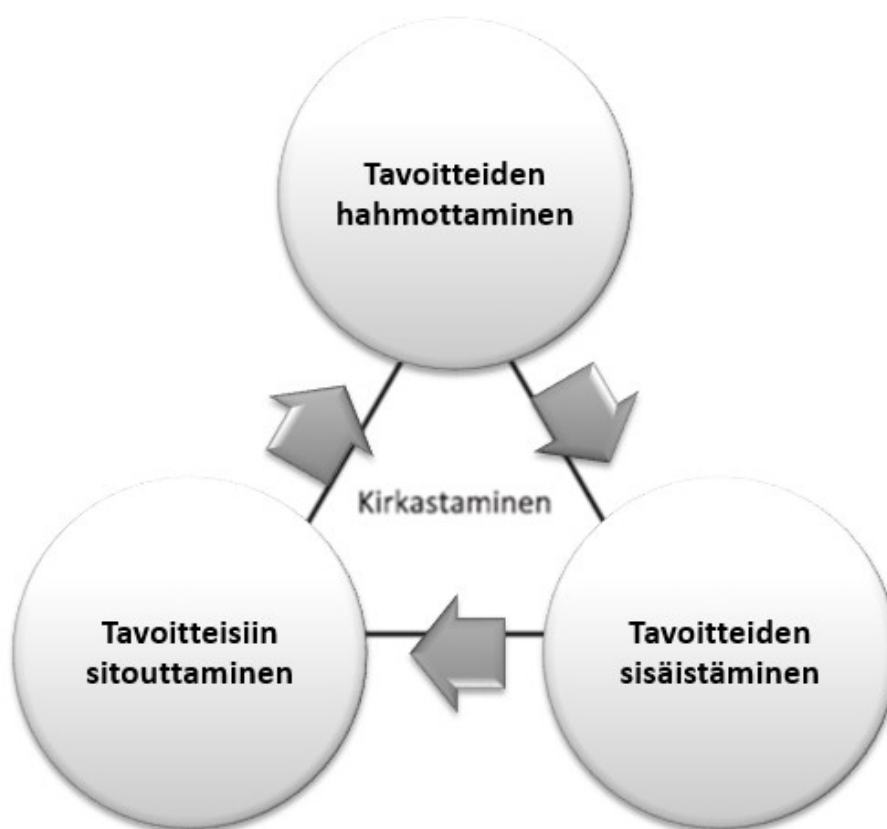
Seuraavissa alaluvuissa käsittelen Rentolan (2018) muodostaman formaalin teorian kulmissa esiintyvät elementit. Pohjaan kirjoitukset aikaisempaan kirjallisuuteen ja muodostan näin ollen oman käsitykseni mainituista aiheista. Nämä alaluvut tarjoavat lukijalle mahdollisuuden ymmärtää lähestymiskulmaani tutkijana alatutkimuskysymysten ongelmiin, sillä näihin ajatuksiin nojaten olen laatinut haastattelu- sekä kyselyrunгон.

3.2.1.1 Kirkastaminen

Rentola (2018, 103) toteaa teoriansa osalta kaiken liittyvän kasvuun ja itsekasvatukseen, jonka jokainen yksilö näkee subjektiivisena ja ainutkertaisena kokemuksena. Mäkisen (2011, 85) mukaan yhteisön ja erilaisten kasvattajien tehtävänä on tukea jokaisen yksilöllistä kasvua ja identiteetin kehittymistä tarjoamalla esimerkiksi apua visioiden ja päämäärien hahmottamisessa (vrt. Toiskallio 1998, 29). Tätä Rentola (2018, 103) nimittää teoriassaan kirkastamiseksi. Kirkastamiseen liittyy Rentolan mukaan henkilöiden taustojen sekä organisaatiokulttuurin ymmärtäminen. Koulutustaidon puolelta valmentajuuden terminologiasta löytyy pedagogiseen johtamiseen liittyviä teemoja, joihin kuuluu muun muassa ihmisten kehityksen edistäminen (Toiskallio 1998, 29). Toiskallio toteaa, että kehitystä voidaan edesauttaa perinteisesti neuvomalla ja opastamalla sekä asettamalla selkeitä tavoitteita. Hänen mukaansa kaiken taustalla tässä voidaan nähdä ymmärtämisen auttaminen, jonka vaikutuksena voidaan saada aikaiseksi luontevaa sitoutumista sekä sisäistä tahtoa oppimiselle. Yhteinen visio ja päämäärän näkeminen organisaation sisällä voi parhaassa tapauksessa synnyttää yhteenkuuluvuutta ja sitoutumista organisaatioon (Senge 1990, 206).

Sitoutuminen organisaatioon voidaan ajatella saavan ihmisen näkemään enemmän vaivaa ja suoriutumaan jatkuvasti paremmin tehtävässään (Meyer & Allen 1991, 78; Salo 2010, 133.)

Kirkastamisen elementti on taustamateriaalista muodostuneen mielikuvan (Kuva 6) mukaan vahvasti sidoksissa tavoitteisiin, niiden hahmottamisesta sisäistämiseen sekä näihin tavoitteisiin sitoutumiseen. Kirkastamisen avulla johtaja pyrkii auttamaan alaisiaan näkemään, hahmottamaan tai tunnistamaan halutun loppuasetelman. Kun kirkastamisen kohteena oleva taho on hahmottanut tarvittavat tavoitteet, on hänen jollain tavoin saatava myös ymmärtämään ja sisäistämään ne. Kehän viimeisenä kokonaisuutena on näihin tavoitteisiin sitouttaminen eli tila, jossa henkilö on aidosti motivoitunut pyrkimään kohti tavoitteita. Näistä kolmesta kokonaisuudesta kuvan mukaisella jatkuvalla kehä-ajattelulla muodostuu näkemykseni tukijana Rentolan muodostamasta elementistä: Kirkastaminen.



Kuva 6 - Kirkastamisen tarkastelu

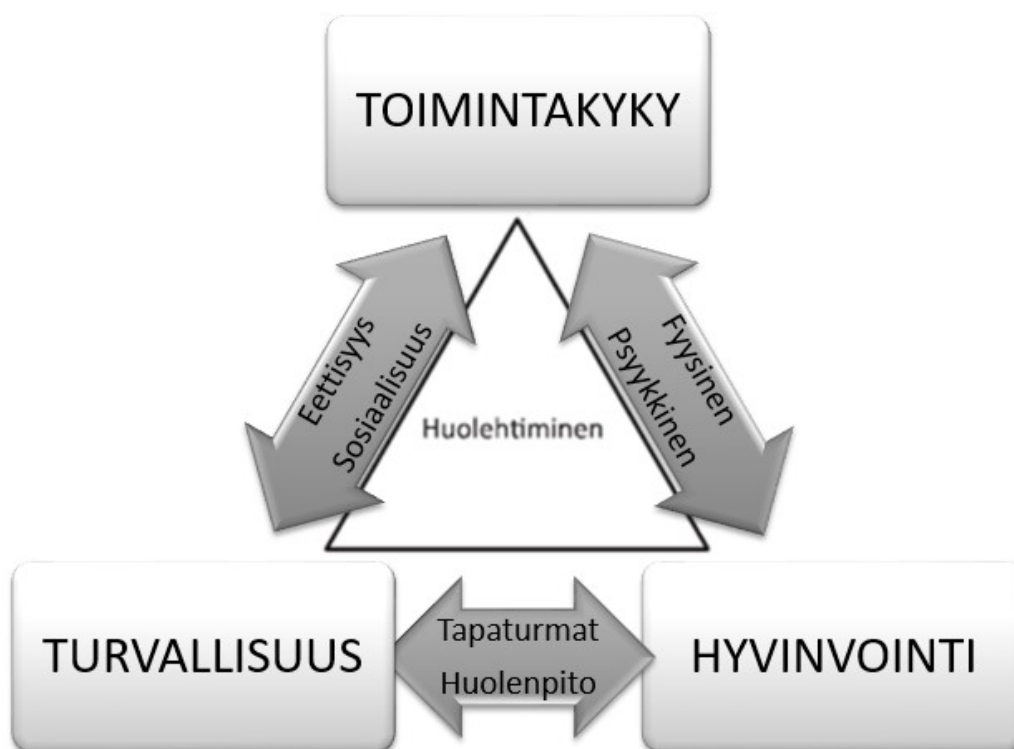
3.2.1.2 Huolehtiminen

Rentola (2018, 74–81) tarkastelee väitöskirjassaan huolehtimisen termiä muun muassa hyvinvoinnin, turvallisuuden ja toimintakyvyn kautta. Huolehtiminen voi olla näkyvää ja

sosiaalista tai näkymätöntä ”kulissien takana” tapahtuvaa toimintaa. Sosiaalisessa huolehtimisessa korostuu inhimillinen ihmiskäsitys, joka perustuu ihmisestä välittämiseen ja huolehtimiseen. Jos tämän lisäksi osapuolet pyrkivät ja pystyvät ymmärtämään ja kunnioittamaan toisen ihmisen erilaisuutta, voi se antaa mahdollisuuden oppia tämän osaamisesta ja asiantuntijuudesta. Ihmisten välisessä kommunikaatiossa jokainen henkilö on vastuussa omista tekemisistään sekä sanomisistaan, jonka vuoksi vuorovaikutustilanteessa on sopivaa huomioda toisen osapuolen tunteet. Tämä vaatii osapuolilta keskinäistä kunnioitusta ja toisen arvostamista. Hyvinvoinnista huolehtimisen on nähty vaikuttavan positiivisesti työtyytyväisyyteen, työssä jaksamiseen ja viihtyvyyteen sekä lisäksi vahvistavan psyykkistä hyvinvointia.

Pahkin ym. (2011, 8) kirjoittavat hyvinvoivien työntekijöiden olevan yksi tärkeimmistä voimavaroista asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa keskellä muutosta. Hyvinvointiin vahvasti sidoksissa ovat toimintakyky sekä siitä huolehtiminen. Toimintakyvyn perimmäisenä ajatuksena on kyky toimia, joka vaatii tervettä itsetuntoa ja omista tarpeistaan huolehtimista. Omat tarpeet voidaan taas luokitella toimintakyvyn neljään pääkohtaan (ks. Toiskallio 1998), joita jokaista tulee yhtäläisesti vaalia ja kehittää. Turvallisuudesta huolehtiminen pitää sisällään ohjeita ja opastuksia turvallisen toiminnan ylläpitämiseksi ja se vaatii ajoittain koulutusta ja tarkasteluita. Työyhteisössä olisikin hyvä kannustaa henkilöstöä tiedon jakamiseen keskinäisen luottamuksen kehittämiseksi. (Rentola 2018, 74–81.) Viitala (2006, 334) toteaa esimiehelle tärkeäksi tehtäväksi niin yritys- kuin koulumaailmassakin huolehtimaan siitä, että yhteisön jäsenet näkevät oppimistarpeensa ja saavat tarvittavat työkalut itsensä kehittämiseen.

Huolehtimisen tarkastelua olen lähestynyt alla näkyvän kuvan (Kuva 7) mukaisesti, jossa kolmena pääkohtana ovat taustateoriastakin kumpuavat termit: toimintakyky, hyvinvointi ja turvallisuus. Näen näiden kolmen välillä syvän linkityksen, sillä mielestäni ei voi olla tilannetta, jossa esimies huolehtii esimerkiksi *vain* toimintakyvystä. Esimerkkinä annan fiktiivisen huolehtimisen hetken, joka kuvastanee itselleni muodostunutta mielipidettä huolehtimisen kokonaisuudesta.



Kuva 7 - Huolehtimisen tarkastelu

Tässä hahmotelmassa esimies mahdollistaa ja kannustaa alaisiaan osallistumaan yhteiseen pesäpalloturnaukseen. Esimies osaa sosiaalisen kanssakäymisen taidon ja käyttää aiemmin tarkastellun elementin (kirkastamisen) keinoja tavoitteiden myymisestä. Esimies saa valtaosan työyksiköstään haluamaan osallistua turnaukseen, joka osaltaan jo vahvistaa yhteenkuuluvuutta ja turvallisuudentunnetta. Tämä myös lisää sosiaalista kanssakäymistä joukon keskuudessa, joka saattaa näkyä esimerkiksi huolenpitoa yksikön jäsenten välillä. Lopulta turnauksen jälkeen joukko on kehittänyt omaa fyysistä toimintakykyään, joka osaltaan lisää turvallisuutta vähentämällä tapaturmariskiä.

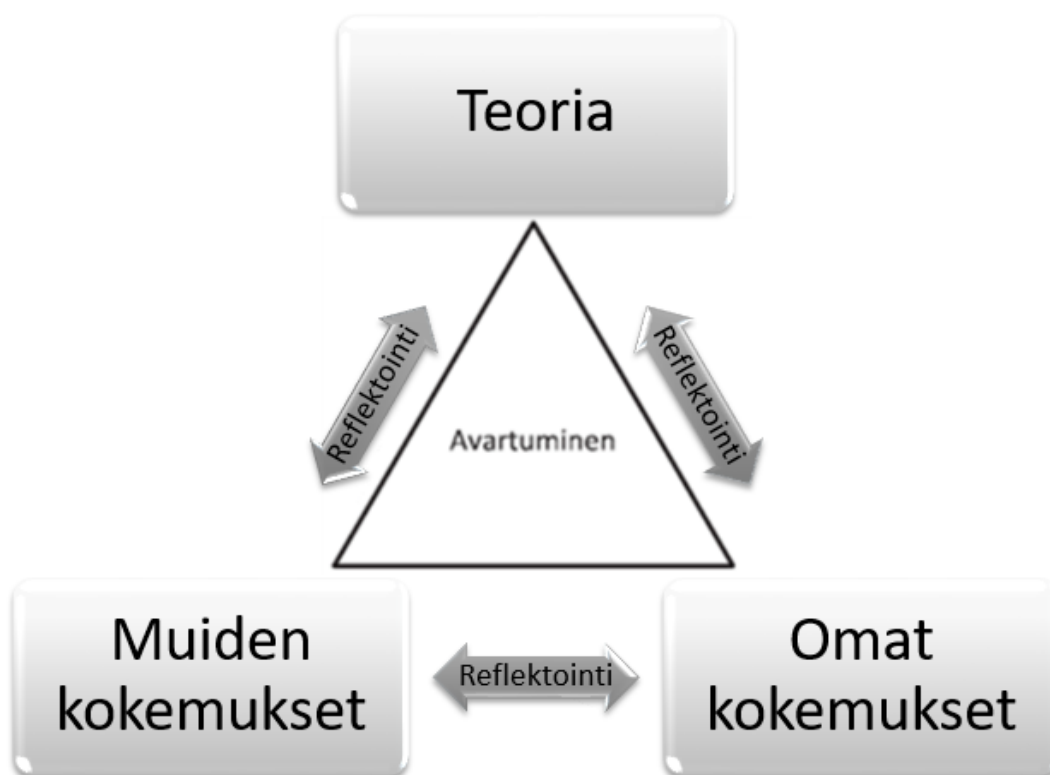
3.2.1.3 Avartuminen

Avartumisessa on kyse teorian ja käytännön suhteesta eli siitä, miten yksilö subjektiivisesti käsittää ympäristönsä ja sen vastaavuuden teorian kanssa. Tämän ymmärryksen edellytyksenä on ympäristön vastavuoroisuus ja dialogisuus, jotka voivat näyttäytyä esimerkiksi henkilöstön välisenä sosiaalisuutena työhön liittyvissä asioissa. Työntekijöiden välinen keskustelu toimivimpien työmetodien käytöstä saattaa aiheuttaa joillain yksilöillä ymmärryksen laajentumista ja reflektointia aiemmin opitun teorian tai omien kokemusten kanssa. Reflektointi helpottuu, jos ympäristö on tasapainoinen ja turvallinen sekä siinä on helppo tuoda omia ajatuksiaan julki. Tämä kannustaa vaihtamaan informaatiota ja itsellään olevaa

osaamispääomaa muiden kanssa. Yhdessä tekeminen ja pohtiminen voivat näin ollen avartaa yksilöllistä ajattelua, jolloin tietämys yksittäisiin asioihin lisääntyy ja varmuus niiden hallitsemiseen kasvaa. Tämä ei kuitenkaan aina tapahdu välittömästi, vaan vaatii usein aikaa, prosessointia, pohdintaa sekä lisää tiedonkeruuta. Lopputuotoksena yksilön osalta uuden informaation käsittelyn, reflektoinnin ja tutkimisen jälkeen tapahtuu henkilökohtaista kasvua ja avartumista. (Rentola 2018, 46, 53–55.)

Viitala (2006, 186–187) toteaa reflektoinnin olevan itsessään haastava tapa oppia uutta, sillä ennakkokäsityksiä kumoava informaatio tai mielipiteet usein otetaan henkilökohtaisesti. Tähän Viitala jatkaa, että vaatii suurta taitoa ja ohjausta osata reflektoida ja ajatella omia kehittymistarpeitaan objektiivisesti. Tämänkaltaiset taitajat ovat Viitalan mukaan analyyttisempiä ja ennakoivampia virheiden suhteen sekä he kykenevät tarkastelemaan asioita pidemmällä jäniteellä ja käsittelemään suurempia määriä informaatiota. Mielestäni on selvää, että esimiehen tulee pyrkiä ohjaamaan henkilöstöä tämänkaltaisen objektiivisen itsensä tarkastelun, reflektoinnin suuntaan.

Avartumisen elementti on monisäikeinen ja punoutuva kokonaisuus, jonka ydin on käsitykseni mukaan uuden tai kehittyneemmän tiedon konstruointi aiemman päälle. Toisin sanoen se on jatkuvaa reflektointia ja pohdintaa parhaista käytänteistä, ottaen huomioon niin teorialähteet kuin henkilöstön kokemuksetkin (ks. Kuva 8). Pedagogisena johtajana avartumisen tukeminen on tärkeää varsinkin, kun oletettavasti lähes kaikissa organisaatioissa toivotaan parasta mahdollista työpanosta työntekijöiltään. Käsitykseni mukaan esimies voi kannustaa henkilöstöä avartumisen tielle luomalla avoimen ja keskustelulle alttiin ilmapiirin työyhteisössään sekä korostamalla tiedon ja oikeellisuuden merkitystä.



Kuva 8 - Avartumisen tarkastelu

3.3 Koulutus 2020 -ohjelma

Tämä tutkimus ei varsinaisesti ota kantaa Koulutus 2020 -ohjelman yksityiskohtiin, koulutusmetodeihin tai oppimiskäsityksiin. Tutkimuksen näkökulma on ainoastaan koulutusjärjestelmän muutoksen aikana tapahtuvan johtamistoiminnan, pedagogisen johtamisen tarkastelu. Tätä muutosta ymmärtääksemme, olen kuitenkin pyrkinyt avaamaan Koulutus 2020 -ohjelman sisältöä hieman, jotta lukijalle kirkastuu tutkimuksen viitekehys ja johtamistoiminnan kenttä. Koulutus 2020 -ohjelma tuo mukanaan paljon uutta koulutustapahtumien järjestämisen ja metodien muodossa. Tämä vaatii koulutustehtävissä olevilta henkilöiltä reflektointia tutuksi tulleen ja uuden toimintatavan välillä. Oletettavasti tullaan tilanteeseen, jossa on arvioitava kriittisesti ja kenties luovuttava vanhoista toimintamalleista sekä kehitettävä itseään uusien tavoitteiden saavuttamiseksi.

Nykypäivänä lähes kaikkialla pyritään tehostamaan ja kehittämään opiskelua vastaamaan nykyajan asettamiin vaatimuksiin ja teknologian tuomien mahdollisuuksien mukaisesti.

Nopea teknologian kehitys myös asettaa haasteita uusien koulutustapojen kehittämiseksi digitalisoituneessa yhteiskunnassa sekä siinä kasvaneille 2000-luvulla syntyneille varusmiehille. (Rentola 2018, 147.) Puolustusvoimien henkilöstöstrategia (2014, 6) tunnistaa myös tämän haasteen ja tarjoaa vastaukseksi henkilöstön korkeita osaamisvaatimuksia ja osaamistavoitteita. Rentola kirjoittaa artikkelissaan (2018, 149–150) strategioiden sisältävän yleensä harhakuvitelman jokaisen opettajan, kouluttajan ja kasvattajan olevan tietoisia kehityksen suunnasta ja ymmärtävän keinot, joilla päästä päämääriin. Puolustusvoimien henkilöstöstrategia ei kuitenkaan anna selkeitä vastauksia ongelman ratkaisemiseksi, mutta Koulutus 2020 -ohjelma vähintäänkin pyrkii siihen.

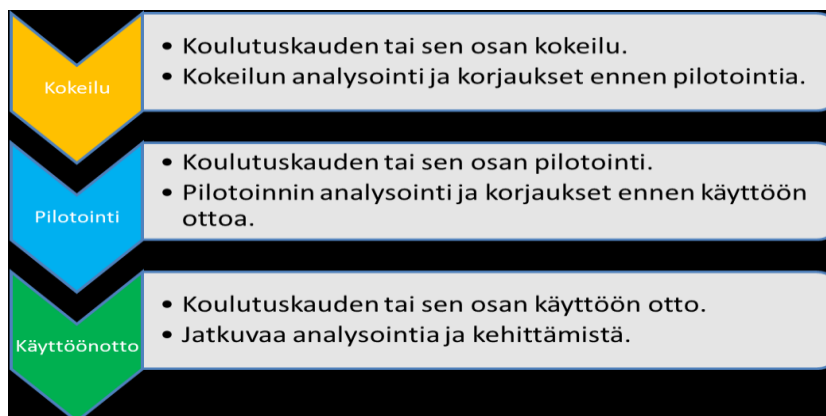
Koulutus 2020 -ohjelma on suunniteltu vastaamaan 2020-luvun oppimiskäsityksiin ja haasteisiin koulutuksen sekä opetuksen suunnittelun ja toteutuksen osalta. Sen on myös tarkoitus kehittää Puolustusvoimien koulutusta sekä valmiutta (Koulutus 2020 -ohjelman Toimeenpanokäskey 2, AO18221, 3). Edellisestä koulutusuudistuksesta on kulunut jo 20 vuotta ja toimintaympäristö on muuttunut huomasti varusmiesten digiosaamisen, maailmalla käytyjen hybridisotien sekä teknologian mahdollisuuksien osalta. (Pääesikunta 2019.) Uudella modulaarisrakenteisella koulutusmuodolla on pyritty oman käsitykseni mukaan samankaltaiseen kurssimuotoiseen opiskeluun kuin siviilioppilaitoksissa, mikä tehostaa erityisosaamista vaativien koulutusten järjestämistä. Koulutukset eivät ole tässä ohjelmassa enää niin paljon ”kouluttajansa näköisiä”, vaan ne ovat standardisoituja ja keskitetysti suunniteltuja kokonaisuuksia. Koulutus 2020 -ohjelmassa peräänkuulutetaan uudenlaisia opetustyyliä ja modulaarista koulutusrakennetta. Pyrkimyksenä on tuoda teknologiaa koulutustapahtumiin simulaattoreiden ja internetin avustuksella. Olihan jo 1990-luvun lopulla käsitys havainnollistavan elokuvan tai mallisuorituksen hyödyistä uusien asioiden oppimiselle (Toiskallio 1998, 30), vaikka teknologia ei ollutkaan yhtä pitkällä kuin nykyään.

Koulutus 2020 -ohjelma kannustaa vähentämään suuria massaopetuksia luokkatiloissa ja lisäämään tiimityöskentelyä sekä erikoisosaamispaikkoja ja teemaluokkia (Koulutus 2020 -konsepti v.1.0, 13.) Koulutuksen tehokkuutta pyritään lisäämään, mikä saavutetaan paremmalla ajankäytönsuunnittelulla ruokailujen ja opetustapahtumien osalta. Koulutus 2020:n aihealueeseen liittyen Rentola (2018, 149–150) esittää artikkelissaan huolenaiheen, jota ei mielestäni voi sivuuttaa. Rentolan mukaan pelkillä simulaattoreilla ja virtuaaliympäristöillä ei voi vastata kaikkiin oppimiseen liittyviin ongelmiin. Kouluttajilla on oltava oppimisen sekä kasvatuksen prosessit ja niiden pedagogiset päämäärät kirkkaana mielessä. Kyseessä tulisi tällöin olla enemmän oppiminen ja sen edistäminen kuin siihen käytetyt välineet.

Pääesikunnan julkaisemassa opetusvideossa (2019) on mainittu kurssien tuotteistaminen esimerkiksi peruskurssiin, jatkokurssiin ja mahdolliseen täydennyskurssiin. Näistä kurssipoluista perusyksikkö voi asettaa varusmiehensä juuri tämän osaamisvaatimusten mukaiselle oppimatkalle, jolloin ideaalisessa tilanteessa lopputuotoksena saadaan paras ja yksityiskohtaisin koulutus sodanajan tarpeita ajatellen. Omasta mielestäni tämä ehkäisee mahdollisen ”kaikille kaikkea, kouluttajan taitojen puitteissa” -koulutuksen ja lisää tarvetta kouluttajien entistä syvemmälle osaamiselle omien pääkoulutusaiheiden osalta. Nämä osaajat ovat tosin suuressa arvossa myös siviilimarkkinoilla, jolloin Puolustusvoimat voivat joutua kilpailemaan saadakseen parhaat henkilöt oikeisiin tehtäviin. (vrt. Pääesikunta 2014.) Vaikka Koulutus 2020 ei olekaan säästöohjelma, on sen suunnittelussa pyritty myös tehostamaan ajankäyttöä ja säästämään resursseissa tätä tehdessä. Mielestäni koulutus 2020 -ohjelmassa on huomioitu hyvin erilaisten oppijoiden oppimistyyliä tuoden koulutukseen mukaan muun muassa opetusvideoita. Tämä juontaa juurensa siihen, että moni oppii uusia asioita helpommin, jos on ensiksi nähnyt esimerkkisuorituksen tai kokonaiskuvan aihealueesta.

Kokonaisuutena tämä lanseerattu koulutusuudistus huomioi kenties aiempaa kattavammin sotilaspedagogiikassa esille tulleen toimintakyvyn kokonaisuuden (ks. Toiskallio 1998). Toimintakyvyn fyysinen osuus käsitellään Koulutus 2020 -ohjelman osalta Taistelijan keho -kokonaisuudessa, joka tähtää nousujohteiseen fyysisen kunnon kehittämiseen. Loput toimintakyky-käsitteen osa-alueista: psyykkinen, eettinen ja sosiaalinen ovat kokonaisuutena asetettu Taistelijan mieli -otsikon alle (Koulutus 2020 -konsepti v.1.0). Koulutus2020 -ohjelma pyrkii huomioimaan myös yksilöiden ja tiimityöskentelyn merkityksen rakentavalle suorituskyyvylle. Oppimisen tehostaminen on tällöin keskiössä, mutta se pyritään tehostamaan niin ajallisesti kuin taloudellisestikin mahdollisimman kustannustehokkaaksi.

Koulutus 2020 -ohjelman konseptia johdetaan valtakunnallisesti Pääesikunnan koulutusosaston toimesta, jossa laaditaan muun muassa ohjelmaan liittyvät toimeenpanokäskyt (AO8077; AP4642; AO18221). Toimeenpanokäskyissä määritetään konseptin suunnat ja tavoitteet aikamääreineen, sekä ohjataan ja todetaan tapahtuneita ja tapahtumassa olevia kehityksiä. Pääesikunnan julkaisemien käskyjen jälkeen toimintaa tarkennetaan puolustushaaroittain ja lopullinen toteutus tapahtuu joukko-osastoittain. Koulutus 2020 -ohjelman käyttöönotto etenee alla näkyvän kuvan (Kuva 9) tavoin vaiheittain, joka osaltaan on mielestäni organisaation toimenpide henkilöstön totuttamiseksi ja sitouttamiseksi muutokseen sen jo tapahtuessa.



Kuva 9 - Kokeilu, pilotointi ja käyttöönotto (AO18221)

Koulutus 2020 -ohjelman toimeenpanokäskyssä 2 (2018, 8–9) mainittiin osaamiskeskusten toiminnan aloittamisesta vuoden 2019 aikana. Nimensä mukaisesti osaamiskeskusten tarkoituksena on keskittää tietyn asiakokonaisuuden kärkiosaaminen tiettyyn maantieteelliseen sijaintiin, jossa substanssiosaamista kyetään kehittämään, tietoa jakamaan ja kysymyksiin pystytään vastaamaan. Näin ollen valtakunnassa toimivat kouluttajat tietävät aina, mistä löytyy viimeisin ja ajantasaisin tieto. Tämän tarkoitus on vastata aiemmin havaittuun haasteeseen, jossa koulutusta on suunniteltu, toteutettu ja seurattu hajautetusti ympäri Suomea sekä resursseja on hukattu (AP4642, 9). Toisin sanoen, jollakin asteella Puolustusvoimissa on tähän asti ”keksitty pyörää uudelleen” aina silloin, kun samanaikaisesti eri varuskunnissa on kouluttajat kehittäneet jonkin osa-alueen koulutusta. Haittapuolena voidaan tässä keskittämisen ajatusmallissa nähdä kuitenkin osaamiseen liittyvä riskienhallinta. Riskienhallinnan Viitala (2006, 209) jakaa kahteen kokonaisuuteen, joista ensimmäinen koskettaa tietovarkauksia tai muuta tiedon haitallista katoamista. Toinen kokonaisuus käsittää osaamisen ja osaajat, joiden varassa on paljon hiljaista tietoa sekä osaamista (Viitala 2006, 209). Tämä riski konkretisoituu Viitalan mukaan silloin, jos näillä kyseisillä osaajilla heikkenee esimerkiksi toimintakyky sairauksien tai muun äkillisen tapahtuman seurauksena, tai he vain yksinkertaisesti lähtevät yrityksensä palveluksesta. Nyt kun tarkastellaan Puolustusvoimien osaamiskeskuksia Koulutus 2020 -ohjelmassa, on mielestäni arvioitava tarkasti, kuinka suuriksi nämä osaamiskeskukset luodaan sekä kuinka tarkasti kaikki mahdollinen tieto dokumentoidaan ja jaetaan eteenpäin. Täten voidaan päästä tiedon kehittämisen ja säilymisen kulttuuriin ja lähemmäksi oppivan organisaation teorioita.

3.3.1 Koulutus 2020 -ohjelman kokeilu Reserviupseerikoulun viitekehyksessä

Pääesikunnan julkaisema Koulutus 2020 -ohjelman toimeenpanokäskey 2 määritti (2018, 4; 8) reserviupseerikurssilla kokeiltavaksi koulutus 2020 -ohjelman konseptin mukaisesta 16-viikkoista kurssimuotoista reserviupseerikurssia, jonka toimeenpano oli kesällä 2019 kurssin 254 aikana. Reserviupseerikoulu on suorittanut ensimmäisen kokeilunsa Koulutus 2020 -ohjelmasta, jonka havaintojen ja kokemusten perusteella toimintaa kehitettiin. Talvella 2019 – 2020 pilotoitiin paranneltu Koulutus 2020 -ohjelman mukainen reserviupseerikurssi 255. Toimintaa on ohjattu konseptin alusta asti Pääesikunnasta käskyjen, vaatimusten sekä PVMOODLE -työtilojen avulla, mutta selvästi on siirrytty myös paikalliseen toiminnan kehittämiseen joukkoyksiköiden sisällä.

Reserviupseerikoulun suorittama ohjelman kokeilu on nähdäkseni toteutunut vahvassa muutosjohtamisen kahdeksanportaisen mallin mukaisessa järjestyksessä aina aikataulujen, visioiden ja tavoitteiden esittelystä vastuuhenkilöiden nimeämiseen, tiedottamiseen ja onnistumisten vakiinnuttamiseen (ks. s.14). Reserviupseerikoulun henkilökuntaa on perehdytetty erillisillä palvelusvelvollisuudella tapahtuvilla koulutustilaisuuksilla Koulutus 2020 -ohjelman osalta useassa eri vaiheessa (MP3063, 9). Tämän lisäksi muutoksen keskellä vuoden 2018 puolella perustettiin perusyksiköiden henkilökunnista ristiin työryhmiä, joilla oli tarkoitus suunnitella konseptin osa-alueita tulevan kurssin osalta. Tämä taas kieli vahvasti oppivan organisaation teorioista, joista yhtenä voidaan nähdä osallistuva päätöksenteko sitoutumisen edistämiseksi yhteisen päämäärän puolesta (Sarala & Sarala 1996, 57). Henkilöstöä on koulutettu sekä pyritty sitouttamaan organisaation sallimissa rajoissa uuden asian oppimiseen. Onhan muutosta ollut jokseenkin paljon ja suuria asiakokonaisuuksia on muutettu täysin erilaisiksi, kuin mitä ne ennen ovat olleet. Näin vahva muutosjohtamisen sekä oppivan organisaation teorioihin nojaava johtamistoiminta antaa mielestäni viitteitä siitä, että pelkän tahtotilan julistamisen lisäksi Reserviupseerikoulussa on ryhdytty konkreettisiin toimiin oppivan organisaation statuksen saavuttamiseksi.

Reserviupseerikurssilla mielestäni suurimpina eroina entiseen voi nähdä aiemmin mainitun pidemmän kurssipituuden sekä perustavanlaatuisen koulutustyylin muutoksen. Muutoksena on ainakin *Koulutus 2020 -ohjelman jalkauttaminen osaksi maavoimien reserviupseerikurssia* (MP3063, 5) -käskyn esittelemät ilmiöpohjainen sekä käänteinen oppiminen. Ilmiöpohjaisen opetusmenetelmän ajatuksena on rikkoa oppiaineiden väliset rajat ja täten luoda koulutettaville mahdollisimman laaja käsitys opetettavasta aiheesta. Kärjistettynä voitaisiin kuvitella kertasinkokoulutus, jossa harjoitellaan kertasingon laukaisutapahtumaa. Samaan

tilanteeseen voidaan sanallisesti kuvata esimerkiksi joukkueen ryhmitys, muutkin viholliset kuin tuhottava panssarivaunu, viestivälineet ja muut taistelutilanteeseen kuuluvat tekijät. Näin koulutettava saa kokonaisvaltaisemman kuvan tilanteesta, eikä tälle jää mielikuvaa pelkästä rauhallisesta ja yksinäisestä laukaisusta.

Käänteisen oppimisen teorioista on pyritty hyödyntämään joitakin osa-alueita Koulutus 2020 -ohjelman opetusmetodien ohjeistuksessa. Tämä väittämä perustuu aiemmin mainitsemaani Toiskallion (1998) viittaukseen, jossa elokuvalla tai muulla tavalla hahmottamalla voidaan näyttää koulutettaville haluttu loppuasetelma koulutusaiheesta. Näin koulutettava saa heti aluksi mielikuvan siitä, miltä oma tekeminen tulisi näyttää. Kumpikaan näistä esitellyistä opetustavoista ei ole täysin uusi, sillä niitä on aikojen saatossa monikin kouluttaja käyttänyt päivittäisessä toiminnassaan. Nyt onkin kyse niiden keskitetystä käytöstä siten, että kaikki koulutus sidotaan niihin. Tämä helpottaa mielestäni esimerkiksi uusien kouluttajien suorittamaa koulutuksen suunnittelua ja antaa kenties selkeämmät työkalut heti alusta alkaen käyttöön.

Reserviupseerikoulu arvioi Koulutus 2020 -kokeilun onnistumista yhdeksänkohtaisen kehittämisalue -listan avulla:

1. Rakenne
2. Toimintakykykoulutus
3. Harjoitusten kehittäminen
4. Opetusmenetelmät
5. Johtajakoulutus
6. Kouluttajakoulutus
7. Verkkopedagogiikka
8. Simulointi ja virtuaaliset oppimisympäristöt
9. Arviointi ja palaute

Nämä kehittämisalueet nähtiin organisaation sisällä tärkeiksi ja kurssin kertomuksessa ne saivat myös kehuja osakseen. Osassa kohdista voitiin sen arvioimiseksi käyttää jo kauan käytössä ollutta loppukyselyä. Näistä vastauksina johdettuna muun muassa johtajakoulutus todettiin uudenmuotoisenakin versiona toimivaksi ja hyväksi. Uudenmuotoinen rakenne koski modulaarisuutta ja kurssimuotoisuutta, jonka helposti hallittavuus ja nousujohteisuus koettiin hyväksi. Kokonaisuudessaan arvioituna kaikki kehittämisalueet ja -kohteet olivat enemmän tai vähemmän onnistuneita kehittämisiä. Minkään kohdan arvioinnissa ei kuitenkaan otettu

kantaa henkilöstön sitouttamiseen tai johtamiseen asiaan liittyen. Kurssin kertomus oli näin ollen kirjoitettu saavutettujen tulosten ja varusmiesten kokemusten näkökulmasta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Aineiston kerääminen

Aiemmin tekstissä esittelin tämän työn olevan tapaustutkimus, joka nähdään olevan laadullisen tutkimusperinteen yksi osa-alue (Creswell 2013, 97). Tapaustutkimuksessa suositetaan useita aineistonkeruun metodeja (Creswell 2013, 97; Hirsjärvi ym. 1997, 120) ja näin ollen päädyin toteuttamaan aineistonkeruun tutkimuksessani metodologisen triangulaation periaatteella, jossa tutkitaan samaa ilmiötä eri metodein (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Tässä tutkimuksessa nämä eri metodit tarkoittavat laadullista kirjallisuuskatsausta teoriaosuuteen, laadullisia teemahaastatteluita sekä määrällistä kyselyä teemahaastattelun aiheita mukaillen. Tämänkaltaisen laadullisen ja määrällisen tutkimuksen sekoittaminen keskenään on jakanut laajasti mielipiteitä ääripäästä toiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80; 166–168). Tuomi ja Sarajärvi jatkavat, että metodologisesta triangulaatioista on olemassa ääripään mielipiteitä, joista toiset uskovat, ettei se tuo tutkimukseen lainkaan validiteettia ja toiset taas uskovat sen tuoman lisän mahdollistavan tutkittavan aiheen laajamittaisemman ja syväluotaavamman käsittelyn. Tämän tutkimuksen kannalta uskon vahvasti jälkimmäiseen, koska tutkittavana kohteena on sama asia samasta näkökulmasta, mutta toinen koskettaa yleisesti koko reserviupseerikurssin henkilöstöä ja toinen tarkentaa yhden perusyksikön henkilöiden haastatteluilla. Kanasen (2015, 358–359) mukaan triangulaatiota voidaan käyttää myös luotettavuuden lisääjänä ja se sopii erityisesti tapaustutkimuksiin (ks. myös Kananen 2013).

Käytännössä tutkimuksessa kantavana ajatuksena oli haastateltavien ajatusten kuunteleminen ja kirjoittaminen ylös sekä näiden havaintojen perusteella määrällisen datan selittäminen. Tämän lisäksi hallussani on tutkittavaan tapaukseen liittyvää niin sanottua virallista asiakirjatekstiä sekä organisaation mielteitä kokonaisuuden onnistumisesta. Alla olevassa kuvassa (Kuva 10) on esitelty tutkimuksen tekoon liittyviin vaiheisiin sitoen empiirisen aineiston hankinta.



Kuva 10 - Empiirisen aineiston hankinta

Aineiston kerääminen tapahtui sinänsä epätraditionaalisesti, sillä aloitin sen kahdella haastattelulla. Näiden haastatteluiden jälkeen huomasin tarvitsevani lisädataa alustamaan ja tukemaan haastatteluista kerättyä materiaalia. Tämän lisädatan keräsin aiemmin mainitsemallani kyselyllä. Tällä tavoin kasvatin vastaajamäärää huomattavasti, saaden samalla useamman perusyksikön mietteitä analysoitavaksi. Kun kysely oli tehty, pystyin jatkamaan lopuilla haastatteluilla täydentäen ja täsmentäen kyselyn tuloksissa nousseita teemoja. Pidin lopullisessa aineistossa myös ensimmäisten haastatteluiden materiaalin, sillä näin niiden antavan myös tärkeää dataa tutkimukselleni. Kyse on kuitenkin henkilöstön mielipiteistä tutkittavan teeman näkymisestä rajatun ajan sisällä.

4.1.1 Kysely

Syventävien haastatteluiden lisäksi toteutin taustaa kartoittavan kyselytutkimuksen koko reserviupseerikurssin henkilökunnalle. Kyselytutkimuksen tarkoituksena oli kerätä yleinen mielipide haastattelun pääteemoihin, joita tarkensin haastattelulla kerätyllä materiaalilla. Selvitin taustakyselyllä ensin yleiset ilmiöt ja trendit (ks. Kuva 14) ihmisten kokemuksista, joita tarkensin yksittäisten vastaajien kokemuksilla. Ymmärrys taustakyselyn teettämisen tärkeydelle muodostui ensimmäisten haastatteluiden jälkeen ja näistä haastatteluista saatu materiaali tuki kyselyrunгон muodostamista. Kyselyn tarkoituksena oli pelkistetysti haastaa koko reserviupseerikurssin henkilöstö samojen teemojen äärelle ja saada sieltä nostoja yleisestä mielipiteestä asioiden suhteen. Muodostin kyselyn ensiksi PVMOODLE:n avulla,

joka tässä tapauksessa osoittautui riittämättömäksi tiedon analysoinnin suhteen. Avuksi tähän ongelmaan löysin kuitenkin Webropol -työkalun, jolla kyselyn teettäminen ja aineiston haltuun ottaminen analysointineen oli huomattavasti helpompaa. Kyselyn perusrakenne mukaili suoraan haastattelurungon ja haastattelun apukysymysten mallia, ohjaten vastaukset valmiiden teemojen alle. Näin ollen tutkijana pystyin helposti yhdistämään linkitykset annettujen vastausten perusteilla Rentolan (2018) muodostamiin elementteihin kuuluviksi ja näin ollen todentaa kyseisten elementtien läsnäolon tai olemattomuuden kyseisissä kohdissa.

Taustakyselyyn vastasi yhteensä 32 henkilöä reserviupseerikurssin henkilökunnasta. Kysely oli osoitettu niille henkilöille, jotka palvelivat reserviupseerikurssilla 254, eli tämän tapaustutkimuksen ajanhetkellä. Kysely lähetettiin yhteensä 75:lle henkilölle, mutta joukossa oli vasta syksyllä valmistuneita kandidaatteja sekä maistereita, joita ei ollut tarkoitus huomioda kyselyssä. Näin ollen vastauksia olisi ollut odotettavissa noin 60, jonka vuoksi vastausprosentti kyselyyn oli tähän verrattuna yli 50%. Jaoin vastaajat palvelustehtävien mukaan, mikä auttoi minua hahmottamaan eri tehtävissä toimivien henkilöiden yleisen mielipiteen ja tuntemuksen kysyttävästä aiheesta. Reserviupseerikurssin viidestä perusyksiköstä sain vastauksen kolmelta päälliköltä sekä kolmelta varapäälliköltä. Viidestä kurssilla toimineesta yksikön vääpelistä vain yksi vastasi kyselyyn. Määrällisesti suurimmat henkilöstöryhmät, eli linjanjohtajat sekä joukkueen johtajat, olivat myös suurin vastaajamäärä kyselyssä (ks. Kuva 11). Molemmissa palvelustehtäväryhmissä oli kymmenen vastausta mikä oli näin ollen yhteensä 62% kaikista vastauksista. Kyselyyn vastanneista viisi henkilöä oli tehtävältään joukkueen kouluttaja.

	n	Prosentti
Yksikön päällikkö	3	9,37 %
Yksikön varapäällikkö	3	9,37 %
Yksikön vääpeli	1	3,13 %
Linjanjohtaja	10	31,25 %
Joukkueenjohtaja	10	31,25 %
Joukkueen kouluttaja	5	15,63 %

Kuva 11 - Kyselyyn vastanneiden tehtävä

Jotta organisaation ulkopuoliselle lukijalle selviää näiden tehtäväryhmien koulutustaso, avaan oman perusolettamukseni tehtävien suorittajista. Yksikön päälliköt ovat sotilasarvoltaan kapteeneita tai majureita, joiden koulutustaso on sotatieteiden maisteri ja sen lisäksi jatko-opintoina suoritettuna vähintään esiupseerikurssi. Yksiköiden varapäälliköt ovat lähivuosina

valmistuneita sotatieteiden maistereita. Vääpelit ovat joko opistoupseereita tai pitkään virassa olleita aliupseereita. Linjanjohtajat ovat lähtökohtaisesti sotatieteiden kandidaatteja, jotka ovat olleet määräaikaisessa virassaan jo jonkin aikaa. Joukkueiden johtajat ovat nuorempia kandidaatteja tai aliupseereita. Joukkueiden kouluttajat ovat lähtökohtaisesti aliupseereita. Näistä henkilöstö- sekä palvelustehtäväryhmistä kirjallisia ja avoimia vastauksia tuli vaihtelevin määrin kaikilta muilta, paitsi päälliköiltä ja yhdeltä vastanneelta vääpeliltä. Kyselyssä ei ollut tarkoitus yksilöidä vastaajia henkilön tarkkuudella, jonka seurauksena päätin olla lisäämättä kysymystä vastaajan perusyksiköstä. Tämä olisi suoraan nimennyt organisaatiota tuntevalle henkilölle esimerkiksi päälliköt, varapäälliköt sekä vääpelit, joita jokaisessa perusyksikössä ei ole kuin vain yksi. Kyselyyn vastanneista henkilöistä yli puolella virkaikä kokonaisuudessaan oli yli 7 vuotta (Kuva 12). Tämä tarkoittanee sitä, että kyseiset henkilöt ovat toimineet virkauransa aikana useammassa työyhteisössä ja ovat nähneet sekä kokeneet useita erilaisia johtamistyytlejä.

	n	Prosentti
alle yksi vuosi	1	3,13 %
1 vuosi	2	6,25 %
2 vuotta	5	15,62 %
3 vuotta	3	9,37 %
4 vuotta	3	9,38 %
5 vuotta	1	3,13 %
6 vuotta	0	0 %
7 vuotta tai enemmän	17	53,12 %

Kuva 12 - Kyselyyn vastanneiden palvelusvuodet

Tarkasteltaessa kyselyyn vastanneiden tehtäväkohtaista työssäoloaika (Kuva 13), voidaan huomata, että liikkuvuutta eri työtehtävissä on runsaasti. Kyselyssä suurin yksittäinen ryhmä oli ollut nykyisessä työtehtävässään vain vuoden. Yli seitsemän vuoden työtehtävässä oloaika oli havaittavissa vain 12,5%:lla, jotka omien arvelujeni mukaan ovat niitä työtehtäviä, joissa vaalitaan pysyvyyttä. Tällaisia työtehtäviä perusyksiköissä ovat muun muassa yksikön vääpelin sekä joukkueen kouluttajan vakanssit.

	n	Prosentti
alle yksi vuosi	7	21,88 %
1 vuosi	11	34,37 %
2 vuotta	5	15,62 %
3 vuotta	3	9,38 %
4 vuotta	0	0 %
5 vuotta	2	6,25 %
6 vuotta	0	0 %
7 vuotta tai enemmän	4	12,50 %

Kuva 13 - Kyselyyn vastanneiden palvelusvuodet nykyisessä tehtävässä

Rakensin kyselyrunkoon (Liite 5) teemoittain kysymyssarjat, joihin vastaaminen tapahtui numeerisesti ja avoimen tekstin muodossa. Kysymykset muodostuivat taustateoriasta johdettuna tulkintanani eri elementtien sisällöistä ja asiakokonaisuuksista, jotka pyrin muodostamaan selkeiksi ja ymmärrettäviksi kysymyksiksi. Tässä tutkimuksessa arvokkaampana näen avoimet kommentit eri teemojen asiasisällöistä, jotka ovat samoin laadullisesti tulkittavissa kuin haastatteluiden materiaalitkin. Esittelen tuloksissa toki myös numeeriset tulokset ja peilaan avoimia vastauksia niihin. En kuitenkaan tässä tutkimuksessa keskity määrällisen datan tarkkaan analysoimiseen, vaan pyrin löytämään siitä ilmiöitä laadullisen datan tulkitsemiseksi. Kyselyn avoimiin kysymyksiin oli vastattu selkeästi ja siinä vastausprosentti kaikista vastaajista oli noin 25%. Avoimia vastauksia tuli eniten varapäälliköiltä sekä linjanjohtajilta.

4.1.2 Haastattelu

Teemahaastattelu on käytetyimpiä laadullisen tutkimuksen tiedonhankintamenetelmiä ja siinä on tarkoitus tavoittaa tutkittava ilmiö teemoilla, jotka ilmenevät itse ilmiön ympärillä (Kananen 2015, 147–148). Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 9) mukaan haastattelu on looginen tapa kerätä tietoa, sillä arkielämänkin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tiedonpuutteen voi ensisijaisesti korjata kysymällä. Haastattelu rakennetaan samoilla sosiaalista vuorovaikutusta koskevilla oletuksilla kuin normaalissa ihmisten välisessä keskustelussa. Haastattelu eroaa arkikeskustelusta kuitenkin siten, että siinä on selvät roolit: Haastattelijalla on tiedonhalu, jonka pohjalta kysymykset rakentuvat ja haastateltavalla tiedon antajan rooli. Tilanteesta tekee virallisemman ja institutionaalisemman tilanteen tallennus, mikä on tässä omassa tapauksessani haastattelutilanteessa suorittamani ääninauhoitus. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.)

Teemahaastattelussa annetaan arvo haastateltavien omille ajatuksille ja tulkinnoille käsiteltävistä aiheista. Puolistrukturoitu haastattelu, eli teemahaastattelu, on strukturoidun ja avoimen haastattelun välimalli, jossa koko haastattelutilanne mukailee ennalta määritettyä teemaa (Hirsjärvi ym. 1997, 197.) Teemahaastattelun etuna nähdään muuntautumiskyky haastateltavan tarpeiden mukaisesti. Tämä tarkoittaa muun muassa joustavaa kysymyksen asettelua ja vastaajan mukailua haastattelutilanteessa (Hirsjärvi ym. 1997, 194.) Haastattelut sopivat edellä mainittujen seikkojen vuoksi hyvin laadulliseen tutkimukseen, mutta siinä on myös omat haasteensa. Vaikka haastattelijalla on mahdollisuus mukailla haastateltavaa ja tarkentaa kysymyksiään, ei tämä voi Tuomen ja Sarajärven (2002, 88) mukaan kysellä mitään vain. Haastattelussa selvänä etuna nähdään haastateltavan puheen sitominen laajempaan kontekstiin ja saatujen tietojen syventäminen ja selventäminen. Haastattelu korostaa ihmisen subjektiivisuutta, joka mahdollistaa itselleen tärkeiden asioiden esille tuomisen. Vaikka haastattelut sopivatkin edellä mainittujen seikkojen vuoksi hyvin laadulliseen tutkimukseen, on siinä myös haasteensa. Haastattelu itsessään on tarkka ja haastava tapahtuma. Haastattelijan tulisi mielellään olla koulutettu tehtävään, sillä haastattelu vaatii taitoa ja kokemusta. Haastattelu saattaa sisältää virhelähteitä, sillä haastateltavilla saattaa olla taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Myös haastattelija voi tulkita haastattelun kertomuksia väärällä tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 35.)

Tutkimuksen aineiston keräämiseen tarvittavat haastateltavat valitsin arpomalla Reserviupseerikurssin perusyksiköiden henkilöstöstä. Tämä arvonta antoi mielestäni riittävän saturaation haastateltaviin henkilöihin, pitäen sisällään niin perusyksiköissä toimivia linjanjohtajia kuin joukkueiden kouluttajiaakin aina aliupseereista upseereihin. Näille henkilöille lähetin etukäteen täytettäväksi haastattelupyynnön (Liite 2), selventääkseni tutkimuksen lähtökohtia ja vastaajien roolia sen osana. Osa vastaajista oli minulle tuttuja entuudestaan, johtuen aikaisemmasta palveluksesta Reserviupseerikoulussa, jota aluksi pidin ongelmallisena asiana. Pohdin omaa objektiivisuuttani ja tutkimuseettisiä näkökulmia tuloksien analysoimisen kannalta. Pitkän pohdinnan jälkeen päädyin kuitenkin siihen ratkaisuun, että pidän aiemmin valitut henkilöt haastateltavina. Oma objektiivisuuteni aiheeseen tulee opiskeluajastani, jonka seurauksena en ole ollut läsnä kyseisellä ajanjaksolla reserviupseerikurssilla, johon tämä tapaustutkimus sijoittuu. Näin ollen olen verrattain ulkopuolinen tekijä, sillä minua itseäni ei ole johdettu koulutusuudistuksen osalta millään tavoin ja täten kykenen myös analysoimaan saamaani aineistoa ulkopuolisen objektiivisin silmin. Kriittisesti ajatellen totean kuitenkin, että kaikki vastaajat eivät välttämättä

suhtautuneet minuun tutkijana yhtä neutraalisti, kuin olisivat kenties suhtautuneet täysin vieraaseen henkilöön.

Haastattelut koskivat yhden perusyksikön neljää henkilöä, joista kolme olivat haastatteluhetkellä linjanjohtajia ja yksi oli joukkueenjohtaja. Kaikki haastateltavat olivat koulutukseltaan sotatieteiden kandidaatteja ja he olivat työurallaan kokeneet myös aiemman koulutusjärjestelmän, joten vertailukohde löytyi tähän nykyiseen malliin. Avuksi haastatteluihin laadin ennalta haastattelurungon (Liite 1) sekä haastatteluiden apukysymykset (Liite 3), jotka sain hiottua viimeiseen muotoonsa noin viikko ennen ensimmäisiä haastatteluita syyskuussa 2019. Teemahaastattelun kolme ensimmäistä teemaa loin suoraan Rentolan (2018) muodostamasta formaalista teoriasta, joka antoi mielestäni varman pohjan pedagogisen johtamisen tutkimiselle. Neljäs teema oli silti mielestäni aiheellista ottaa osaltaan tarkasteluun, sillä uskon jokaisen työntekijän olevan itsekkin vastuullinen oppija ja itsensä kehittäjä. Pedagoginen johtaja tekee tietenkin kaikkensa edesauttaakseen tätä, mutta kaikki lähtee henkilöstä itsestään. Oman näkemykseni mukaan ihminen ei opi, jos aktiivisesti kieltäytyy näin tekemästä, jonka takia oli tärkeää selvittää informanttien tausta ja kehittymisen halu tutkimuksen luonteen syventämiseksi.

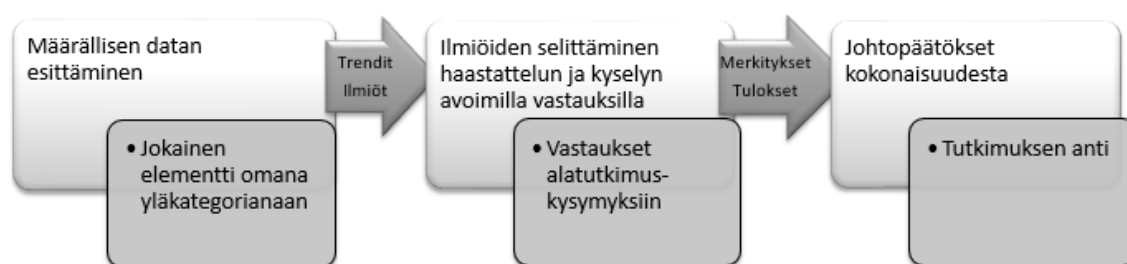
Haastatteluiden toteutus tapahtui yksilöhaastatteluin molemmille osapuolille sopivina ajankohtina. Haastattelutilanteet kestivät 30-50min ja ne pidettiin haastateltavien henkilöiden omilla työpisteillä tai niiden läheisyydessä rauhallisessa paikassa. Kaikki haastattelut osuivat vuoden 2019 syksylle ja haastattelumateriaalit sain kirjoitettua puhtaaksi sekä litteroitua vuoden 2020 tammikuuhun mennessä.

4.2 Aineiston analysointi

Toteutin aineiston analysoinnin tutkimuksessa deduktiivisella eli teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Deduktiivinen sisällönanalyysi perustuu aikaisempaan käsitteistöön teorian osalta. Ensimmäisenä deduktiivisen sisällönanalyysin toimenpiteenä oli muodostaa analyysirunko (Liite 4), joka piti sisällään aineistosta erilaisia teemoja ja kategorioita. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä noudatetaan samankaltaista aineiston luokittelua aineistolähtöisen sisällönanalyysin kanssa, mutta yläkategorioiden tulisi olla samat, kuin valmiissa teoriapohjassa. Uudet kategoriat muodostaisivat tässä tapauksessa induktiivisessa hengessä uutta teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 127–128.)

Tämän tutkimuksen viitekehyksessä teorian yläkategoriat ovat suoraan Rentolan (2018) muodostamat pedagogisen johtamisen kulmaelementit: *Kirkastaminen, Huolehtiminen ja Avartuminen*. Nämä kategoriat sisäistettyäni minun oli helppo luoda haastatteluihin sekä kyselyihin juuri niihin liittyviä kysymyksiä sekä keskustelunaiheita. Tämän jälkeen litterointi kategorioiden alle tapahtui lähes automaattisesti.

Jotta taustateorian keskiössä olevan elementin, itsekasvatuksen ja toimintakyvyn näkyvyys saadaan selville, on tarkasteltava reunoilla olevien elementtien ilmenemistä ja pyrittävä täten selvittämään missä määrin pedagogista johtamista on tapahtunut. Itsekasvatus ja toimintakyvyn ovat kokonaisuudessaan se, mihin pedagoginen johtaja pyrkii johtamiskäyttäytymisellään. Alkuperäisen oletukseni mukaan pedagogisen johtamisen yksittäisiä osa-alueita löytyy jokaisen johtajan käyttäytymisessä ja toiminnassa, mutta osa keskittyy niiden osa-alueiden parantamiseen ja huomioimiseen toisia aktiivisemmin. Seuraavassa luvussa, eli tutkimustuloksissa, tarkastelen erikseen kirkastamisen, huolehtimisen ja avartumisen elementtien näkyvyyttä kesän 2019 reserviupseerikurssin johtamistoiminnassa sekä vastaan näiden teemojen mukaisiin alatutkimuskysymyksiin. Materiaalina tarkasteluissa käytin haastatteluiden sekä erilliskyselyn tuloksia, joita peilasin pedagogisen johtamisen teorialähteisiin. Alla näkyvässä kuvassa (Kuva 14) on havainnollistettuna määrällisen ja laadullisen datan suhde analyysiprosessissa.



Kuva 14 - Aineiston analysointi

Kysymyksenasettelu niin kyselyssä kuin haastattelussakin oli suuntaa antava tutkimuksen tavoitteisiin ja taustateoriaan sitoen. Kyselyiden sekä haastatteluiden välillä oli havaittavissa

kuitenkin suhtautumiseroja, jotka näkyivät avoimen palautteen antamisessa. Kyselyyn kirjoitetut kommentit olivat huomattavasti negatiivisävytteisempiä verrattuna haastatteluiden keskustelemalla saatuihin tuloksiin. Uskon, että myös kyselyihin vastanneilta henkilöiltä olisi tullut reflektioivampaa sekä ratkaisusävytteisempää kommentointia, jos olisin päässyt esittämään jatkokysymyksiä tai haastamaan heitä miettimään parannusesityksiä esittämiinsä epäkohtiin. Myös aiemmin mainitsemani kritiikki entuudestaan tutuista vastaajista ja heidän suhtautumisestaan minuun tutkijana saattoi vaikuttaa asiaan.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Muutoksen tavoitteiden kirkastaminen henkilöstölle

Pedagogisen johtamisen näkyvyyttä ihmisten kokemuksissa koulutusjärjestelmän kokeilun aikana tulee tarkastella taustateoriaa mukaillen kohta kohdalta. Tässä alaluvussa vastaan alatutkimuskysymykseen kirkastamisen osalta. Kirkastaminen on Rentolan (2018) mukaan on tavoitteiden asettamista näkyväksi sekä niihin sitouttamista. Itse ymmärrän sen jonkin ajatuksen myymisenä johdettavalle henkilölle, jonka lopputuloksena johdettava ymmärtää halutut tavoitteet, uskoo kyseiseen asiaan ja kokee sen tärkeäksi. Lähestyin informantteja kirkastamisen osalta kysymällä ja keskustelemalla heidän omasta ymmärryksestään aihealueena olevan koulutusuudistuksen tiimoilta. Tämän lisäksi pyrin selvittämään, keskustellaanko omassa yksikössä uudistuksen tavoitteista ja keinoista niiden saavuttamiseksi. Mielestäni se kuvastaa pedagogisen johtajan kirkastamisen osa-aluetta parhaiten, että tämä pyrkii omalla toiminnallaan ja sosiaalisella kanssakäymisellä auttamaan alaisiaan ymmärtämään se, että mitä halutaan saada aikaiseksi.

Kyselyn (Liite 5) tuloksista kävi ilmi, että uusi koulutusjärjestelmä on todettu tarpeelliseksi ja hyväksi vain joiltain osin. Tämä ilmenee mediaanivastauksen olleen numeerisessa kysymyksessä vain 3. Kyselyyn vastanneista suurin osa (25 hlö) oli varusmieskoulutuksessa vaikuttavia kouluttajia. Pedagogisen johtamisen tutkimisen näkökulmasta positiivisena asiana kyselyssä oli tavoitekeskustelu perusyksikön sisäisistä asioista, jossa mediaanivastaukseksi oli saatu 4. Tämä antaa viitteitä siitä, että yksiköiden päälliköt ovat ottaneet asiakseen markkinoida ja jalkauttaa Koulutus 2020 -ohjelma omaan perusyksikköönsä. Alla olevaa taulukkoa (Kuva 15) on kuitenkin tarkasteltava hieman yksityiskohtaisemmin, koska vaikka keskiarvot sekä mediaanit näyttävät vastaajien olleen positiivisin mielin uudistukseen, on myös annettu negatiivisiakin numeerisia arvoja jokaiseen kysymykseen. Ensimmäisessä kysymyksessä löytyy vastaajien joukosta yksittäisiä henkilöitä, jotka ovat sitä mieltä, ettei

heidän yksikössään ole keskusteltu tavoitteista tai keinoista niihin pääsemiseksi lainkaan tai keskustela on toteutettu hyvin vähän.

	1	2	3	4	5	Keskiarvo	Mediaani
Yksikössämme keskustellaan tulevaisuuden tavoitteista ja keinoista niihin pääsemiseksi	3,12 %	3,13 %	21,88 %	31,25 %	40,62 %	4,03	4
Olen mielestäni ymmärtänyt Koulutus2020 -ohjelman tuomat mahdollisuudet koulutusten järjestämisessä	0 %	9,38 %	12,50 %	46,87 %	31,25 %	4,00	4
Koen että koulutusjärjestelmäuudistus on tarpeellinen ja hyvä.	0 %	15,63 %	40,62 %	37,50 %	6,25 %	3,34	3

Kuva 15 - Määrällisen kyselyn tulokset aiheesta Kirkastaminen

Kyselyn vastauksista nousi esille korkeita numeerisia arvoja, kun samalla avoimet vastauskentät oli nähty lähinnä negatiivisen palautteen antamisen palauteluukkuna. Vastauksista ilmeni, että useat kokivat uuden koulutusmuodon olleen vain käskytyksiasia, eivätkä he olleet kokeneet sitouttamista riittäväksi. Monelle tavoitteet Koulutus 2020 - ohjelmaan siirtymisestä olivat hämärän peitossa, eikä oikein tiedetty, mitä tuotteita tai minkälaista työpanosta keneltäkin haluttaisiin. Tämä ilmeni muun muassa seuraavissa kommentteissa:

”Valmisteluvaiheessa käskettiin tekemään muutoksia, mutta ei mitä ja miten. Tarkastelussa kerrottiin, että nämä pitää muuttaa, edelleenkin asia jäi epäselväksi, että miten. Eli joko kenelläkään ei ollut havaintoa mitä ollaan tekemässä tai sitä ei osattu kertoa vaan odotettiin jokaisen kristallipallon olevan kirkas ja selvä.” linjanjohtaja 1¹

”Pelkkä käskeminen, ei riitä motivoinniksi. Varsinkin kun puuttuu resurssit muutosten tekemiseen. Huonosti tehty muutos ei varmasti tuo haluttua tulosta” linjanjohtaja 2

”Toimintaa ei voi sitouttaa käskemällä, eli kommentit kuten ”kaikkien on tähän tehtävään sitouduttava” eivät motivoi alaisia yhteiseen tehtävään, vaan vaikutus on pikemminkin

¹ Viittauksien selvennyksenä käytän tässä luvussa nimimerkkejä informantti tai virkatehtävä. Informantti-nimiset koskevat teemahaastattelussa haastateltuja yhden yksikön henkilöitä. Päällikkö, varapäällikkö, linjanjohtaja, joukkueenjohtaja sekä joukkueenkouluttaja -nimimerkkejä käytän erilliskyselyn vastaajien nimeämiseen.

päinvastainen. Tämänkaltaista "sitouttamista" esiintyy kuitenkin ainakin omassa joukkoyksikössäni varsin paljon." linjanjohtaja 3

Joillekin kyselyyn vastanneista oli kuitenkin valjennut oman tehtävänsä edellyttämät toimenpiteet sekä koulutus 2020 -ohjelman kokeilukurssin tavoite. Tämä näkyi myös numeraalisissa arvoissa hyvänä nelosen keskiarvolla. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään henkilöstön omakohtaisen motivaation suhdetta negatiivisiin ja positiivisiin kommentteihin. Data jäi kuitenkin niin suppeaksi, ettei suoria ja tieteellisesti pitäviä johtopäätöksiä voi niistä johtaa. On kuitenkin mainittava, että suurin osa ratkaisukeskeisistä ja ymmärtäviksi koetuista kommenteista tuli henkilöiltä, jotka olivat oma-aloitteisesti tutustuneet lähteisiin ja olivat muutenkin avoimin mielin muutoksessa mukana.

"Kantavana teemana on ollut määritellä kouluttavassa portaassa tavoitteet ja osaamisvaatimukset sekä viitekehys." joukkueenjohtaja 1

"K2020 uudistus on varmasti maaliin asti vietyä toimiva varsinkin JOTU-yksiköiden osalta. Uudistuksen myötä on tullut lisää koulutusmahdollisuuksia (resursseja käytetty VBS:n, PVMoodleen, simulaattoreihin yms.) jonka koen positiivisena. RU-kurssin osalta käsittääkseni koulutuksien sisältö (menetelmät, opetuspaketit) eivät ole vielä päivittyneet mutta K2020 mahdollisuudet koulutusten järjestämisessä hahmottuvat varmaankin paremmin ensi kurssin jälkeen. Tällä hetkellä ainoaksi hyödyksi näen investoinnit simulaattoritoimintaan ja PVMoodleen merkittävimminä muutoksina K2020 liittyen." varapäälikkö 1

Haastatteluissa myös ilmeni, että alkuvaiheessa kahvipöytäkeskustelut olivat olleet negatiivissävytteisiä Koulutus 2020 -ohjelmaa kohtaan, mutta tietoisuuden lisääntyttyä ja konkretian nähtyään uudistus koettiin hyvänä asiana. Uudistukseen sitouttaminen koettiin vaihtelevasti joko hyvänä tai riittämättömänä, joka näyttäytyi haastateltavassa yksikössä lähinnä positiivisena. Muutoksen tarpeellisuus konkretisoitui pitkälti vanhan koulutusjärjestelmän kankeuden kautta. Edellinen kurssirakenne ja koulutustapahtumat tuntuivat olleen *"jatkuvien päälleliimattujen asioiden summa"* Linjanjohtaja.

"Kun alettiin puhua 2020:sta, se oli kahvihuoneessa vähän niinku kirosana. Mut mun mielestä se missä RUK on kokonaisuutena onnistunu, en puhu edes päällikkö-tasasta vaan siitä ylöspäin, se sitouttaminen. Ku se on tuotu kaikessa asiassa niin vahvasti esille. Ikään kuin sanottu että tää on nyt se suunta mihin mennään. Henkilöstön sitouttaminen on se missä

on mun mielestä onnistunu hyvin. Ei pelkästään meiän yksikössä mutta muuallakin.”

Informantti 1

”No siis kurssinjohtajahan on puhunut niinku äärimmäisen innostavasti tästä aiheesta. Mut mun mielestä se innostus on loppunu vähän niinku sille tasalle. Et siit ei oo niinku kovin innokkaasti tääl perusyksikkötasalla puhuttu. Se on enemmänki ollu sit et tekkää.”

Informantti 4

Työhön motivoitumiselle ja pedagogisen johtamisen onnistumiselle voisi pitää lähtökohtana henkilön kiinnostusta ja sitoutumista organisaatioon sekä sen tavoitteisiin (Nyrhinen 1997, 20; Jokivuori 2002, 12). Tarkastelen uudistukseen liittyviä kokemuksia ja siihen sitouttamista muun muassa ihmisten ajatusta siitä, ovatko he mielestään tärkeässä tehtävässä asiaan liittyen. Mielestäni henkilön on vaikea olla sitoutunut asiaan, jota tämä ei koe tärkeäksi.

”Mielestäni oon [tärkeässä tehtävässä²]. Elikkä mulla on vapaat kädet luoda eri koulutusjärjestelmiä ja ohjeita ja ottaa niitä käyttöön, testata niitä täs koko kurssilla.”

Informantti 2

”Olen ainakin tähän lähtöön liittyen [tärkeässä tehtävässä]. Olen ...opintosuunnan rakenteen käytännössä tehnyt alusta alkaen. Esimiehen ohjauksessa, mutta kuitenkin tyhjistä sen luonut siihen, että siinä mielessä koen olevani tässä alussa tärkeässä roolissa.” Informantti 3

”En kokonaismääräisesti [ole tärkeässä tehtävässä], Rukin osalta, mutta jos puhutaan yksikön kouluttamisesta, ni kyllähän linjanjohtajilla, kun loppujen lopuksi on se aselajiosaaminen ni kyllähän se meille ikään kuin annetaan ne raamit, et mitä halutaan ja miten koulutetaan. Mulle ja kollegoille jää sit se tehtävä yksittäisen koulutustapahtuman pitämisestä.”

Informantti 1

Haastatteluissa ilmeni tavoitteiden kirkastamisen osalta yleisenä nähty muutosjohtamisen kompastuskivi, jossa yritysjohto näkee riittäväksi toimenpiteeksi pelkän informoimisen uudistuksesta (Viitala 2006, 180). Tällöin usein oletetaan alaisten sisäistävän tarvittavat tiedot ja taidot, vaikkei heidän oppimisprosessejaan olisikaan millään tavoin johdettu. Tämä saattaa Viitalan mukaan aiheuttaa johdossa ihmetystä muutosvastarinnan määrästä ja kitkaa vertikaalisiin suhteisiin yrityksen sisällä. Kupias ja Peltola (2019, 185) toteavat, kuinka johto on usein kehittänyt ja pohtinut muutosta pitkään, laajasti ja monipuolisesti. Kun työ on

² Selvennys asiayhteydestä haastattelun aikana

johtoportaan osalta valmis, lanseerataan se koko organisaatiolle. Tässä vaiheessa Kupiaan ja Peltolan mukaan asia saattaa tulla uutena osalle henkilöstöstä ja heidän sisäistämisen ja kehittämisprosessinsa alkaa alusta, eli siitä kohtaa, missä johto oli ollut jo aikojen sitten. *”Mitä vähemmän muutokseen on mahdollisuuksia vaikuttaa, sitä vaikeampi siihen on sitoutua ja sitä kauemmin sopeutuminen kestää”*. (Kupias & Peltola 2019, 185.) Edellä mainitut seikat näkyivät myös saadussa datassa:

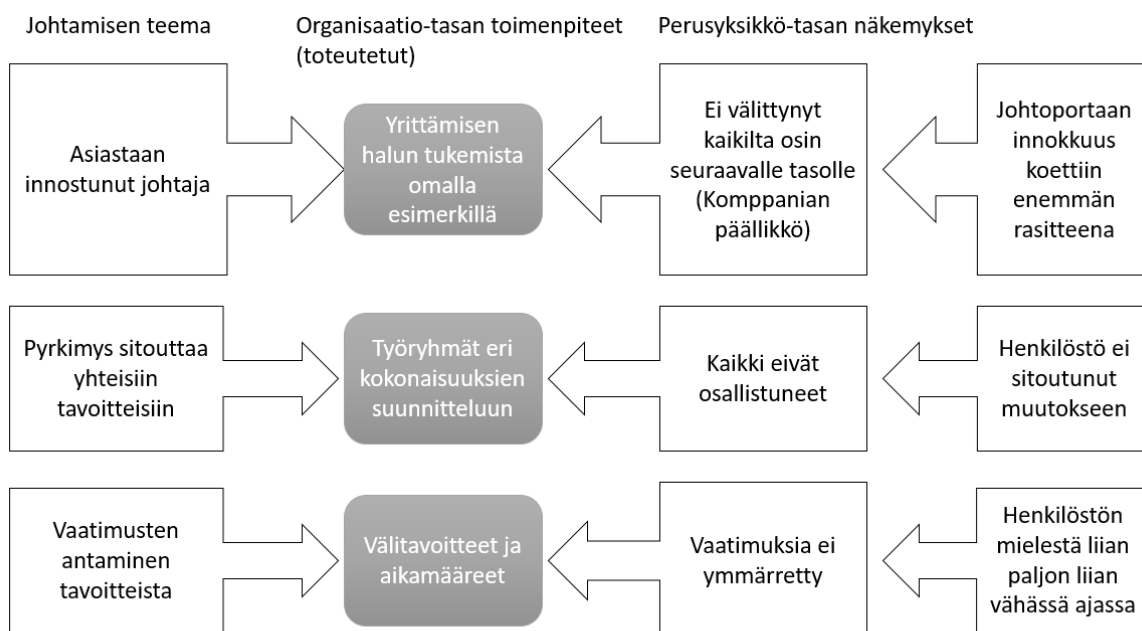
”Tulee sellanen olo, että kun kaikki tieto tulee, puhutaan kyllä hyvällä mielellä ja sitoutetaan henkilöstöä tähän muutokseen, mut sit jos se ohjaaminen jää silleen että toiset käyttää siihen puoli vuotta ja toisille jää aikaa kaksi viikkoa toteuttaa se sama asia.” Informantti 1

”Eli se on pantattu liian pitkään ja nyt ylipäättään ni tää homma olis pitänyt alottaa jo puol vuotta tai esimerkiksi vuos sitten. Nyt sitä on pilottikurssin jälkeen hierottu kuntoon. Nyt ihan niinku selkeesti täs on yritetty kiirehtiä.” Informantti 4

Haastatteluista oli johdettavissa mielikuva innostuneesta johtoportasta, jolla oli kokonaisuus selkeänä. Tätä kokonaisuutta pyrittiin jalkauttamaan muutosjohtamisen teorioiden mukaisesti sitouttamalla alaisia myös suunnittelutehtäviin, mutta vaihtelevalla menestyksellä. Tähän ongelmaan Viitala (2006, 295–296) mainitsee yhdeksi ratkaisuksi sen, että johtajien tulisi muiden puolesta pyrkiä selkiyttämään tavoitteita ja luomaan järjestystä toimintaan. Viitalan mukaan johtajilta odotetaan kykyä osoittaa toiminnan päämäärä, suunta ja tärkeysjärjestys haastavissa tilanteissa. Alahuhta (2015, 38) totesi ratkaisun tähän olevan se, että varmistetaan että jokaisen erillisen yksikön esimies keskustelelee kasvotusten tiimiensä ja alaistensa kanssa tulevaisuuden tavoitteista ja muutoksesta yleisesti.

Voidaankin todeta, että kirkastamisen elementti on koettu kyselyn ja haastattelun vastausten perusteella tulevan enimmäkseen reserviupseerikurssin johdon suunnasta, ei niinkään yksiköiden lähimpien pedagogisten johtajien toimesta. Kurssin johto ja erikseen nimetyt muutosjohtajat Koulutus 2020- ohjelman kokeilussa olivat olleet ilmeisen tietoisia muutosjohtamisen teorioista ja soveltaneet näitä myös reserviupseerikurssilla. Tähän viittaa tämän tutkimuksen luvun 3.3.1 kirjallisuuskatsaus Reserviupseerikoulun osuudesta ohjelman jalkauttamisessa. Kurssilla oli pyritty sitouttamaan, puhumaan innostavasti tavoitteista sekä asettamaan välitavoitteita. Nämä toimenpiteet olivat osittain onnistuneet ja jalkautuneet myös kouluttavalle portaalle asti. Tapauksessa oli silti havaittavissa tiedonkulun katkoksia ylimmältä johdolta kouluttajille. Päälliköt eivät haastatteluiden sekä kyselyn perusteella jatkaneet kirkastamista omissa yksiköissään, vaan se jäi helposti ”ylätason” toimenpiteeksi.

Tästä johdettuna voikin todeta, että päälliköiden harjoittamana kirkastaminen ei nähty onnistuneen. Todettavissa on, että vastaavissa tapauksissa yksiköiden esimiehet on saatava tehokkaammin mukaan tavoitteiden kirkastamisen polulle onnistuneen muutoksen toteuttamiseksi. Alla oleva kuva (Kuva 16) on laadittu selkeyttämään Kirkastamisen osalta saatuja tuloksia.



Kuva 16 - Organisaation toteuttama tavoitteiden kirkastaminen vs. henkilöstön kokemukset

5.2 Huolehtiminen apuna yksilölliselle kasvulle

"Huolehtiminen on se isoin asia mikä mun mielestä on se mikä jää sille päällikölle."
Informantti 1

Huolehtiminen voitiin taustateorian mukaan jakaa turvallisuudesta, toimintakyvystä sekä hyvinvoinnista huolehtimiseen, joilla kaikilla on oma osuutensa yksilöllisen kasvun tukemisessa. Lähestyin informantteja kysymällä ja keskustelemalla edellä mainituista aiheista, joista kaikista osattiin mainita havaintoja. Kyselyn tulokset olivat jakautuneet numeerisen taulukon 1-5 jokaiselle portaalle kaikissa kysymyksissä, jolloin keskihajonta vastauksissa oli varsin suuri keskiarvojen pysyessä kuitenkin nelosen molemmiin puolin. Positiivisimpana asiakokonaisuutena nähtiin henkilökohtaisten suhteiden, eli tämän tutkimuksen näkökulmasta katsottuna, hyvinvoinnista huolehtiminen. Alla olevassa taulukossa (Kuva 17) on luettavissa,

että päälliköillä ja alaisilla oli luottamukselliset ja hyvät keskinäiset suhteet, jotka osaltaan voivat auttaa henkisen hyvinvoinnin kehittymistä (Rentola 2018, 78). Väittämä päällikön olemisesta keskeinen työilmapiirin luoja, pidettiin vähiten paikkansa pitävänä, saaden arvoltaan yhden tai kahden pisteen vastauksia 18,75% vastaajista.

	1	2	3	4	5	Keskiarvo	Mediaani
Yksikössämme kyetään keskustelemaan henkilökohtaisistakin asioista esimies-alainen välillä.	6,25 %	3,12 %	3,13 %	25 %	62,50 %	4,34	5
Yksikössämme on tapana, että päällikkö kiinnittää huomiota riittävän liikunnan harrastamiseen työaikana.	3,13 %	9,37 %	18,75 %	28,13 %	40,62 %	3,94	4
Yksikössämme päällikkö on keskeinen työilmapiirin luoja.	12,50 %	6,25 %	18,75 %	31,25 %	31,25 %	3,63	4
Yksikössämme päällikkö kiinnittää huomiota ja huolehtii alaisten psyykkisestä hyvinvoinnista.	6,25 %	9,37 %	15,63 %	31,25 %	37,50 %	3,84	4
Yksikössämme päällikkö velvoittaa ja valvoo turvallisten työmetodien käyttöä. Tämä pitää sisällään mm. varomääräyksiä, lisensejä sekä liikenneturvallisuutta.	0 %	6,25 %	15,62 %	28,13 %	50 %	4,22	4,5

Kuva 17 - Määrällisen kyselyn tulokset aiheesta Huolehtiminen

Suurimpana osuutena mainittakoon toimintakyvystä, tarkennuksena fyysisestä toimintakyvystä huolehtimisen, joka näyttäytyi muun muassa kannustamisena viikoittaiseen liikuntaan. Liikunta työajalla nähtiin hyvänä keinona kehittää fyysistä toimintakykyä ja muiden työkavereiden kanssa tehtynä lisäsi ryhmäkiinteyttä ja yhteishenkeä.

”Toimintakyvystä huolehtiminen on tuotu osaksi viikko-ohjelmia joko henkilökunnan omilla liikuntahetkillä tai ottamalla osaa varusmiesten liikuntakoulutuksiin, vaikka ei olisikaan vetovastuullinen niissä. Kannustusta liikunnan pariin ei puutu.” Linjanjohtaja 2

”Se mikä tulee ylempää ohjaus, on se, et siihen kannustetaan. Loppujen lopuks tossa pintatilanteessa, kun kurssi on päällä, ni se on suhteellisen hankalaa se toteuttaminen. Mut kyllä siitä on keskusteltu monesti noissa yksikön palaverissa ja ikään kuin käsketty, jos on hiljasempaa. On siis huolehdittu siltäkin osin.” Informantti 1

”Yksikön yhteinen viikkoliikunta säännöllisenä on erittäin hyvä tapa kasvattaa yhteishenkeä ja myös fyysistä toimintakykyä” Joukkueenjohtaja 1

Joukossa oli myös avoimia vastauksia liikuntaan kannustamisen turhuudesta, jokaisen itse vastatessa siitä. Tämä on mielestäni toimiva malli omatoimisessa yksikössä, jossa ei koeta ongelmaa henkilöstön fyysisen jaksamisen kanssa. Esimiehen on kuitenkin tämänkaltaisessa tapauksessa tunnettava alaisensa ja ymmärrettävä, milloin näitä tulee kannustaa ja milloin asia kannattaa jättää oman harkintakyvyn varaan. Alla näkyvässä varapäällikön kommentissa on luettavissa työilmapiirin säilyneen hyvänä juuri sen vuoksi, kun päällikkö ei joudu muistuttelemaan jatkuvasti niin sanotusti itsestäänselvyyksistä.

”Jokainen vastaa loppukädessä oman toimintakykynsä säilyttämisestä, joten patistamista liikuntaan ei päällikön osalta mielestäni edes tarvita. Päällikkö kuitenkin vaalii liikunnan tärkeyttä päivittäisessä työssä ja mahdollistaa työpaikkaliikunnan harjoittamisen erinomaisesti. Päällikkö antaa työntekijälle paljon vastuuta omista toimistaan, joka mielestäni on yksi tärkeimpiä työilmapiiriin positiivisesti vaikuttavista asioista.”

Varapäällikkö 2

Toimintakyvyn muista osa-alueista ei varsinaisesti vastauksia löytynyt, mutta kuten pohdin tämän tutkimuksen alaluvussa 3.2.1, on jollain asteella kaikki huolehtimisen osa-alueet linkitettävissä myös toimintakykyyn. Hyvinvointi vs. psyykinen hyvinvointi, turvallisuus vs. sosiaalisuus jne. On ymmärrettävä, että tämän alaluvun lähes jokainen lainaus koskettaa jollain asteella toimintakyvystä huolehtimista.

Oman ennakkokäsitykseni mukaan turvallisuudesta huolehtiminen olisi voinut saada negatiivisen sävyn informanttien ajatuksissa, sillä sehän liittyi esimiehen suorittamaan valvontaan turvallisten työmenetelmien käytöstä. Negatiivisuuden sijaan asia nähtiin varsin positiivisena ja onnistuneena erikseen haastatellussa yksikössä. Yksikön päällikkö oli huolehtinut turvallisuudesta muun muassa erillisellä listalla, jonka avulla tämä valvoi osaamisten sekä lisenssien voimassaoloa. Lista oli nähty hyvänä ajatuksena, mutta samalla riittämättömänä sekä osittain valvomattomana kokonaisuutena osan jätettyä ilmoittamatta omia lisenssien voimassaoloja.

”Päällikkö on vaatinut meiltä, että pidetään listaa ja muuta. Otetaan PVSAP itsepalvelusta kaikki oikeudet, liitetään ne exceliin, joka löytyy henkilöstönkäytön suunnitelmasta. Jota kautta päällikkö sit valvoo sitä meidän oikeuksien määrää.” Informantti 2

”Semmonen mikä on tullu nyt nykyisellä päälliköllä, ni meillä on kyllä tuolla ärrällä sellanen taulukko, missä on kaikille kohta, jossa on kaikki oikeudet. Siellä pitää käydä täyttämässä, mutta viimeäkemältä siellä on vaan neljällä merkattu oikeudet. Eli valvontaa siinä mielessä ole ollut.” Informantti 1

Tarkastelussa olleessa yksikössä päällikkö valvoi turvallisten suoritusten toimeenpanoa myös henkilökohtaisen tapaamisen kautta tarkastamalla koulutuksia sekä kyselemällä turvallisuusseikoista kouluttajilta. Tällä tavoin turvallisuudesta huolehtiminen sai aktiivisemman ja konkreettisemman muodon.

”Muutama kuukaus sit olin tulitoiminnanvalvojana, päällikkö tuli tarkastamaan et toiminko oikein ja huomas siel yhen virheen. Joka ei ollut vaarantava virhe, mut pieni virhe ja päällikkö huomas sen ja huomautti siitä.” Informantti 2

”Päällikkö on kysynyt, että tota mitä varomääräyksiä liittyy ja toki itse selvittänyt ne...³ No kyllä päällikkö kiertää harjoituksissa tarkastamassa, mutta en oo ikinä törmänny tämmöseen, että hän puuttuisi, mut toki itellä on ollu vaadittava muun muassa suojavarustus” Informantti 3

Kuten alaluvussa 3.2.1 mainittiin, hyvinvoinnista huolehtiminen nähtiin vaikuttavan positiivisesti niin viihtyvyyteen kuin jaksamiseenkin, joka Pahkinen ym. (2011, 8) mukaan on tärkeää juuri tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Täten sen on oltava myös yksi esimiehen tärkeimmistä tehtävistä muutoksen keskellä. Hyvinvoinnista huolehtiminen oli tässä tutkimuksessa tarkasteltuna päällikön ja alaisen henkilökohtaisen keskusteluyhteyden sekä työn kuormittavuuden säätelyn kautta. Yleisesti ottaen oli koettu, että muutoksen tuomat uudistukset kuormittivat aikaisempaa rutiininomaista toimintaa enemmän. Tästä huolimatta kuormitus ei näyttäytynyt esimerkiksi ryhmäkiinteyttä hajottavana asiana. Muutos koettiin sitä paitsi eri tehtävissä eri tavoin. Esimerkiksi linjanjohtajat kokivat niin haastatteluissa kuin kyselyssäkin muutoksen olleen heille suhteellisen raskas, sillä usein juuri heille lankesi uudenmallisten koulutuskokonaisuuksien suunnitteluvastuu. Joukkueen johtajat sen sijaan tekivät hyvin pitkälti saman työn oman joukkueensa kanssa, niin kuin ennenkin.

”On ja nimenomaan päällikön toimesta on huolehdittu. On otettu vahvasti kantaa työaika-suunniteluun ja painotettu sitä, et vaikka nyt tuntuis siltä, että haluis tehdä enemmän hommia. Päällikön toimesta on käsketty, et nyt vedetään henkeä.” Informantti 1

³ Informantin puhetta, joka paljastaa tarkasteltavan yksikön, on jätetty pois tästä raportista

”Kiireentunnetta kyllä, mutta ei kitkaa. Tai siis jokainen on mielestäni kokenut eri tavalla sen, että onko toi suuri muutos mikä pitää tehdä vai ei. Mutta ite koen sen siten että töitä on ollu paljon, mutta tota, toi siis kiirettä, mutta en oo huomannu että tois kitkaa ainakaa mun ja muiden välille.” Informantti 3

Haastatteluita koskeva yksikön päällikkö oli kohdentanut harjoittamansa hyvinvoinnista huolehtimisen juuri kuormittavuuden säätelyyn. Tämä oli näyttäytynyt tarkkuutena ylitöiden minimoimiselle jokaisen alaisen osalta. Osa oli nähnyt tämän myös negatiivisena asiana, sillä koki itse kykenevänsä tekemään myös lisätöitä lisätienestien toivossa. Osa ei myöskään kokenut tarvetta minkäänlaiselle huolehtimiselle, sillä he uskoivat itse kykenevänsä huolehtimaan itsestään.

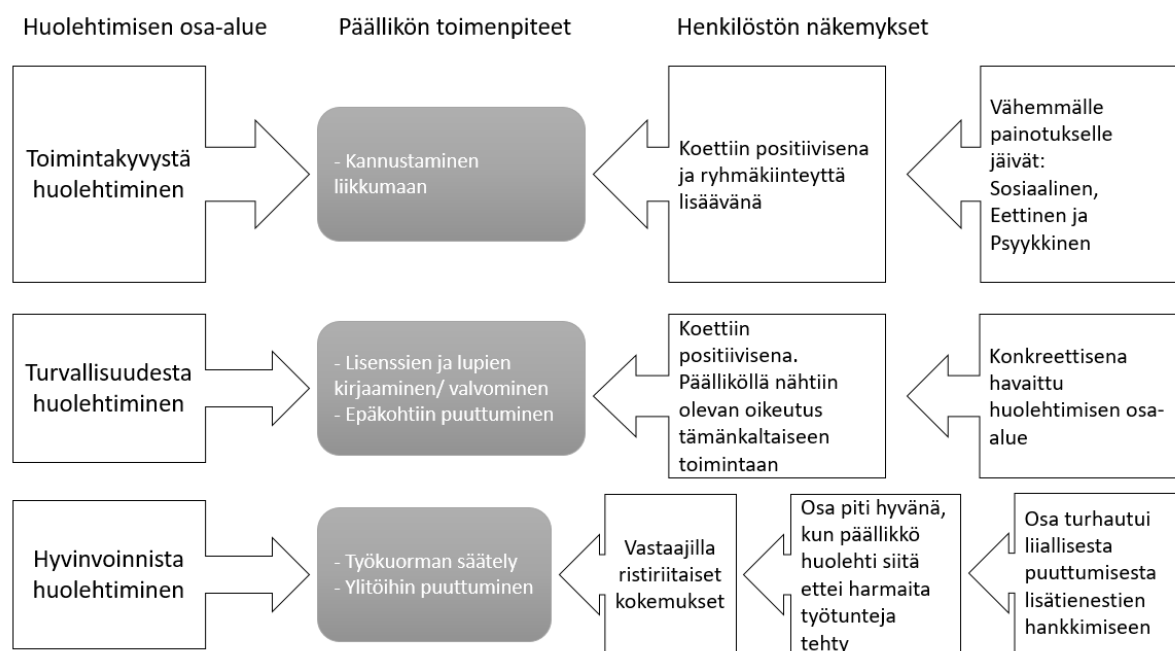
”Joo voidaan sanoa, että on tullu huolehtimisotetta. Eli yritetään korostaa sitä, että huolehditetaan. Ja ainut näkyvä toimenpide on, että kielletään ylityöt. Ja se että ylityöt kielletään, se aiheuttaa sit omanlaisia haasteita. Joutuu miettimään hyvinki tarkkaan, et kuka on millonki töissä. Ja voiko käydä keräämässä rahaa jostain muusta SH:sta siinä välissä. Mun mielestä tässä yritetään nyt huolehtia ihan vääristä asioista.” Informantti 4

”Mä en oo kokenut tarvetta sinänsä sille. Kukaan ei oo tullu vaatimaan mitään, edes keskustelemaan aiheesta. Mä uskon et mä oon mun omalla toiminnalla osottanut sen, et homma toimii, eikä oo ollu mitään tarvetta.” Informantti 2

Huolehtiminen nähtiin yleisesti päällikön merkittävimpänä ja näkyvimpänä toimena alaisen ja esimiehen välisessä kanssakäymisessä. Huolehtimisessa korostui toimintakyvystä huolehtiminen muun muassa liikuntaan kannustamisen sekä psyykkisen jaksamisen muodossa. Toimintakyvystä kysyessäni toivoin toki vastauksia toimintakyvyn jokaisen osa-alueen osalta (psyykkinen, fyysinen, sosiaalinen ja eettinen), mutta lähes kaikki vastaukset koskivat fyysistä osa-aluetta. Tämä voi johtua siitä, että fyysisestä kunnosta huolehtiminen on myös päälliköiden keskeisin tavoite. Toinen vaihtoehto on, että suurin osa vastaajista käsittää toimintakyvyn tarkoittavan nimenomaan fyysisyyttä, unohtaen kenties loput yhtä tärkeät osa-alueet.

Päälliköiden nähtiin myös huolehtivan työntekijöiden turvallisuudesta. Tämä ilmeni lisenssien ja lupien kartoittamisena, koulutustilaisuuksien mainostamisena sekä vaatimuksina ja aikamääreinä lisensseihin liittyen. Taustateorian huolehtimisen osa-alueista kenties vähiten

havaittavissa oli hyvinvoinnista huolehtiminen. Hyvinvoinnista huolehtiminen painottui käytännössä vain alaisten työkuorman säätelyyn esimiehen toimesta. Huolehtimisen ja holhoamisen negatiivisesta sävystä huolimatta, huolehtiminen koettiin pääsääntöisesti hyvänä ja riittävänä asiana. Tästä johtuen tutkimustuloksena voidaan todeta, että henkilökunnan kokemukset tämän pedagogisen johtamisen elementin läsnäolosta ovat olleet positiivisia. Alla olevalla kuvalla (Kuva 18) pyrin havainnollistamaan yksiköiden päälliköiden käyttämät huolehtimisen keinot sekä näiden vaikutukset henkilöstöön.



Kuva 18 - Organisaation toteuttama huolehtiminen vs. henkilöstön kokemukset

5.3 Tietojen ja taitojen avartumisen tukeminen

”Teoria luo mahdollisuudet ymmärtää asian, käytäntö mahdollisuudet laittaa suunnitelma toteen” Varapäälikkö 1

Käsiteltävistä elementeistä avartuminen oli kenties tutkijana itselleni hankalin ensiksi käsittää sekä tutkia tämän jälkeen tasapuolisesti muiden elementtien tavoin. Lähestyin avartumista sosiaalisen kanssakäymisen tuoman tietoisuuden avartumisen sekä omaehtoisen lähdekirjallisuuden lukemisen ja sen vertailemisen käytännön kanssa. Avoimessa kyselyssä tiedustelin henkilöstön näkemyksiä valmiudesta avartua sekä avartumisen tuomista mahdollisuuksista työyhteisössä. Tässä osiossa tuloksena oli kyselyn korkeimmat keskiarvot

kauttaaltaan. Keskihajontaa oli taas lähes laidasta laitaan, mutta mediaanit olivat kaikissa vastauksissa arvolla 5 (Kuva 19). Yleisen mielipiteen osalta voidaan todeta, että jokaisessa yksikössä on avoin keskustelukulttuuri, jossa jokainen sotilasarvoon katsomatta pystyy osallistumaan kehitysideointiin ja näin ollen myös vaikuttamaan yhteisiin toimintatapoihin sekä kenties muiden mielipiteisiin. Suurin osa oli myös valmis kehittämään itseään sillä opilla, mitä sai työkavereiltaan tai kirjallisuudesta.

	1	2	3	4	5	Keskiarvo	Mediaani
Yksikössämme keskustellaan avoimesti (kaikki voivat osallistua) toiminnan kehittämisestä.	0 %	9,37 %	9,37 %	15,63 %	65,63 %	4,38	5
Yksikössämme on avoin tiedon jakamisen ja oppimisen kulttuuri.	3,13 %	9,37 %	15,62 %	15,63 %	56,25 %	4,13	5
Olen valmis muuttamaan mielipidettäni ja toimintatapaani, jos minulle perustellaan parempi.	0 %	3,13 %	0 %	9,37 %	87,50 %	4,81	5

Kuva 19 - Määrällisen kyselyn tulokset aiheesta Avartuminen

Alaluvussa 3.2.1.3 esittelin oman käsitykseni esimiehen toimenpiteistä avartumisen tukemiseksi työyhteisössään. Tämän käsityksen mukaan esimies pyrkii luomaan avoimen ja keskustelulle alttiin ilmapiirin, jonka oikein toteutettuna tulisi lisätä henkilöstön toteuttamaa avartumista. Vastauksista ei suoraan selviä, onko nyt kyseessä esimiehen aikaansaama ilmiö, vai tuleeko se ihmisistä suoraan. On kuitenkin havaittavissa, että lähes kaikki vastaajat kokivat oman perusyksikkönsä turvalliseksi paikaksi jakaa mielipiteitään sekä keskustella tulevaisuuden kehityssuunnista.

Avoimista vastauksista sekä haastatteluista voidaan päätellä, että henkilöstö on ollut valmiina kehittämään ja muuttamaan toimintaansa uuteen suuntaan lyhyelläkin aikavälillä (ks. alla oleva kommentti). Tämä saattoi tapahtua muiden kouluttajien koulutustilaisuuksia seuraamalla, keskustelemalla kehittämisideoista sekä lukemalla kirjallisuutta käsiteltävästä aiheesta. Taustateoriassa ilmenevä avartumisen elementti pitääkin sisällään juuri tämänkaltaisen reflektoinnin ja uuden tiedon konstruoinnin aiemmin opitun päälle (ks. Rentola 2018). Näistä kuitenkin kirjallisuuden lukeminen näyttäytyi vähäisimpänä tekijänä, sillä aikaa oli niukasti käytettävissä muiden työtehtävien viedessä suurimman osan ajasta.

”Mun mielestä ollaan yksikkönä aika avoimia noille muutoksille. Pystytään ottamana sitä palautetta vastaan.” Informantti 1

Osa henkilöstöstä koki turhauttavana mahdolliset toimintaa kehittävät ja opetukseen tähtäävät keskustelut. Vastaajien keskuudessa koettiin myös omaehtoisen opiskelun ja sille ajan järjestämisen osalta haasteita. Tämä ilmeni käytännössä niin, ettei työaikojen puitteissa muilta työtehtäviltä ehditty etsimään tietoa ja opiskelemaan. tai muuten avarruttamaan omaa käsitystään.

”Keskustelua käydään välillä vaan keskustelun vuoksi.” Joukkueenjohtaja 6

”Hyvin vähissä on aika, että ainakaan omatoimisesti pystyisi ahaa-elämyksiä saamaan”
Linjanjohtaja 3

Erikseen tarkasteltavassa yksikössä oli havaittavissa pääosin hyvä tiedonjakamisen kulttuuri, jossa kyettiin ehdottamaan uusia toimintatapoja sotilasarvoihin katsomatta. Joissain tilanteissa voitiin nähdä muutosvastaisuuden (ks. Mattila 2007; Kotter 1996) ilmenemistä. Näkemykseni mukaan muutosvastaisuus voi estää avartumista, koska tällöin henkilö ei välttämättä ole niin avoin reflektoimaan ja kehittämään toimintaansa. Tämänkaltaisen muutosvastaisuus esiintyi haastateltavien mielestä pääosin pidempään virassa olleiden käytöksessä.

”No se miten meidän keskustelut yleensä etenee ni meillä on osa henkilöstöstä on aika vahvasti muutosvastasia, ni se yleensä jos koko yksikkö on kasassa ja päällikkö tai varapäällikkö esittelee jonkun tehtävän, joka meille on annettu ja joku tietty raami, ni siitä yleensä alkaa vanhemman koulukunnan sankarien torppaus.” Informantti 1

”K2020 ohjelman kokeilu antoi vasta suuntaviivat kehittää RU-kurssia. Seuraavien kahden kurssin aikana saamme varmasti yhtenäistettyä ja järkevöitettyä tällä hetkellä hieman sekavaa näkemystä siitä, miten K2020 uudistuksen tulisi RU-kurssiin vaikuttaa.”
Varapäällikkö 2

”Meillä on onnistumisia ja ei niin hyviä onnistumisia. Pystytään jakamaan tietoa ja on tapahtunut oppimista.” Informantti 1

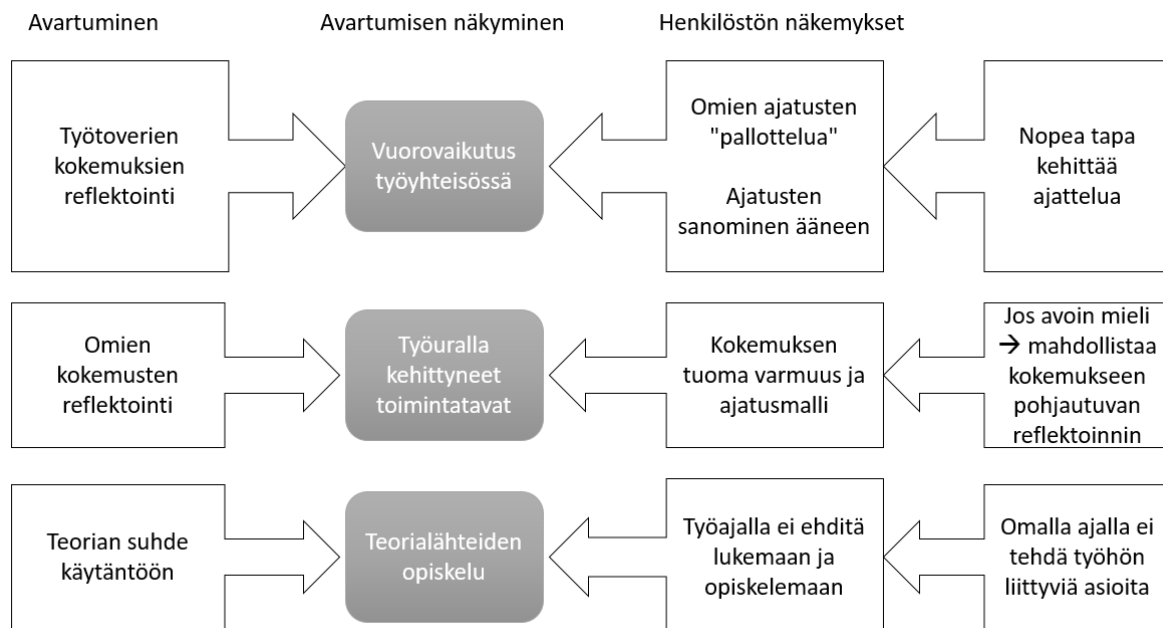
Avartuminen näkyi tutkittavassa organisaatiossa konkreettisimmin työkavereiden välisinä keskusteluina. Keskusteluiden kautta ajatusten vaihtaminen nähtiin helpoksi ja nopeaksi

tavaksi kokeilla erilaisten ajatusten toimivuutta. Toisin sanottuna vuorovaikutuksen avulla voitiin testata omia ajatuksia muiden ihmisten kokemusten ja mielipiteiden kesken. Koska työaika kuvailtiin rajalliseksi ja tämän vuoksi omatoiminen kirjallisuuden ja teorialähteiden lukeminen koettiin yleisesti haasteelliseksi, osa henkilöstöstä avarsi omaa ajatteluaan siviilissä tapahtuvan tutkintoon tähtäävän opiskelun parissa. Vapaa-ajan käyttöä ei kuitenkaan haluttu kohdistaa suoraan omaan työhön liittyvien asioiden opiskeluun. Henkilöstö oli siitä huolimatta avoin kehitysideoille, mikä näyttäytyi muun muassa pidempään palvelleiden valmiutena oppia nuoremmilta. Mielestäni tämä kuitenkin henkilöityy ja on hyvin paljon perusyksikkösidonnainen ilmiö. Kaikissa työyhteisöissä vastaavanlainen avoimuus ei varmastikaan ole itsestäänselvyys ja tämän vuoksi pedagogisen johtajan tulisikin kannustaa vuorovaikutukseen ja avoimuteen jatkuvan oppimisen mahdollistamiseksi (vrt. Their 1994; Rentola 2018; Viitala 2002).

Dohmen (1996) jakaa työssä tapahtuvan oppimisen tai tässä tarkastelussa avartumisen neljään pääkategoriaan. Näistä ensimmäinen on tutkintoon tai muuhun sertifikaattiin tähtäävää opiskelua. Toinen on erilainen kurssitoiminta, joka tarjoaa työntekijöille lisätyökaluja päivittäisiin työtehtäviinsä. Kolmantena suunnittelematon ja ei niin systemaattinen oppiminen, joka syntyy yleensä keskusteluiden, palaverien ja oppimista edistävän yrityskulttuurin aikaansaannoksena. Neljäntenä on täysin spontaani ja tahaton oppiminen, jota itse oppijakaan ei välttämättä tiedosta. (Viitala 2013, 191.) Näistä luetelluista kohdista kolmas näyttäytyi myös tutkittavan organisaation yhtenä merkittävimpänä avartumisen keinona työyhteisössä.

”Nyt kun tässä yksikössä on hyvä henki ja pystytään keskustelemaan... Ni sit kun hän kertoo että tää toimii nyt hänen mielestä hyvin ja on seuraamassa kyseisten kavereiden koulutuksia ni silloin voi itekin saada ahaa-elämyksen, että tää munkin juttu voitaisiin tehdä tällä tavalla.” Informantti 1

Aiemmin muodostuneen näkemykseni (ks. Kuva 8) mukaisesti avartumista käsittelevässä aineistossa oli havaittavissa samoja pääkohtia. Alla olevassa kuvassa (Kuva 20) on esiteltynä tämän alaluvun osalta keskeisimmät avartumisen ulottuvuudet.



Kuva 20 - Perusyksikössä tapahtunut avartuminen

6 LOPUKSI

6.1 Johtopäätökset

Tutkimustehtävänä oli päätutkimuskysymyksen mukaisesti selvittää miten työntekijöiden itsekasvatusta ja toimintakykyä tuettiin reserviupseerikurssilla muutoksen aikana. Toisin sanoen, missä määrin pedagogista johtamista oli havaittavissa Rentolan (2018) teoriaan sitoen. Tutkimuskysymykseen vastatakseni, tarkastelin pedagogista johtamista taustateorian mukaisesti eri elementtien kautta, joiden summana voidaan nähdä itsekasvatuksen ja toimintakyvyn kehittyminen. Tutkimustulokset -luku käsitteli jokaisella alaluvullaan yhden alatutkimuskysymyksen kokonaisuutta, vastaten siihen miten juuri kyseinen pedagogisen johtamisen elementti näyttäytyi reserviupseerikurssilla vaikuttaneiden henkilökuntaan kuuluvien kokemuksiin sitoen.

Ensimmäisenä alatutkimuskysymyksenä tutkimuksessa käsittelin, miten muutoksen tavoitteet ja suunta kirkastettiin henkilöstölle. Tämän asiakokonaisuuden osalta aineiston perusteella tehdyssä päätelmässä (ks. Kuva 16) todettiin, että lähtökohtaisesti kirkastajina eivät toimineet perusyksiköiden päälliköt, joita tässä tutkimuksessa tarkasteltiin pedagogisina johtajina. Kirkastaminen ilmeni selvemmin ylemmän johtoportaana johtamistoiminnassa ja se koettiin paikoittain jääneen tai pysähtyneen tämän ja yksiköiden päälliköiden väliseen

vuorovaikutukseen. Kirkastaminen onnistui tavoitteisiin sitouttamisen osalta yksittäisiin henkilöihin, mutta kokonaisuudeltaan se jäi negatiivisen puolelle. Tavoitteiden julkistaminen ja niihin sitouttaminen nähtiin enemmän rasitteena, jos oma lähiesimies ei ollut niiden takana. Muutoksen tavoitteet ja suunta kirkastettiin henkilöstölle reserviupseerikurssin johdon toimesta yksittäisten tietoiskujen, käskyjen ja esimerkin voimin.

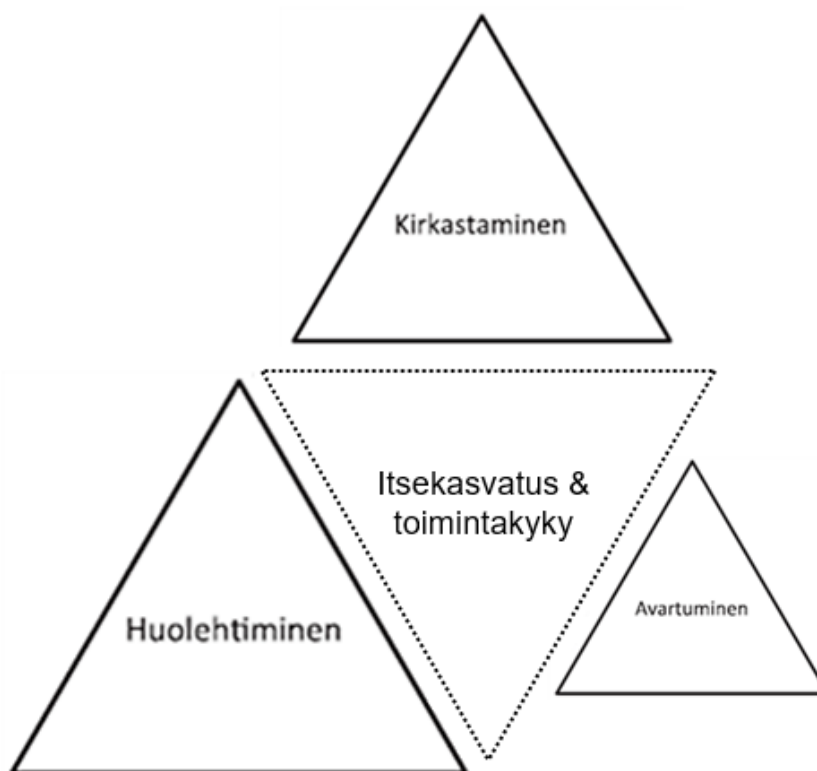
Toisena alatutkimuskysymyksenä tutkin, miten yksilöllisestä kasvusta huolehdittiin. Tämän osalta onkin todettavissa lukuun 5.2 sitoen, että tutkimuksen kannalta pedagogisina johtajina tarkasteltavat perusyksiköiden päälliköt nähtiin nimenomaan huolehtijoiden roolissa. Aineiston perusteella huolehtiminen oli käsiteltävistä elementeistä konkreettisimmin havaittu kokonaisuus. Vastaajien mielipiteitä jakoi eri päälliköiden harjoittamat huolehtimisen muodot, ja näissä kaikissa oli havaittavissa olemassa olevat henkilösuhteet vastaajien ja päälliköidensä välillä. Huolehtimisen yllä näkyvät osakokonaisuudet painoutuivat eri tavoin eri päälliköillä, mutta jokainen oli havaittavissa. Pääsääntöisesti yksilöllisestä kasvusta huolehdittiin liikunnan mahdollistamisena ja siihen kannustamisena, turvallisiin työtapoihin ja lisenseihin puuttumalla sekä työkuorman säätelynä.

Kolmantena alatutkimuskysymyksenä tutkimuksessa oli: Miten henkilöstön tietojen ja taitojen avartumista tuettiin? Tutkimuksen perusteella kummassakaan aineistokokonaisuudessa ei ollut havaittavissa johdonmukaista tai tarkoituksenmukaista avartumisen tukemista. Avartumisen tukeminen esimiehen toimesta jäi yksittäisten keskusteluiden ja palaverien varaan. Avartumisen tukeminen oli eniten nähtävissä vertaisten välisenä kommunikointina ja ajatusten vaihtona. Henkilöstön tietojen ja taitojen avartumista siis tuettiin työyhteisön kokemusten esilletuomisena palavereissa ja muissa yhteisissä tilanteissa. Asiakokonaisuuksien tarkempi reflektointi jäi yksilöiden vastuulle. Silti jostain kumpuaa henkilöstön vuorovaikuttamisen avoimuus ja tässä on nähty useissa tilanteissa esimiehellä olevan suuri vaikutusvalta.

Vaikkei tämän tutkimuksen aineiston tuottanut henkilöstö välttämättä itse tietänyt pedagogisen johtamisen teorioista, oli henkilöstön kokemusten mukaan kuitenkin tapahtunut tällaista johtamista. Itsekasvatusta ja toimintakykyä tuettiin aiemmin esiteltyjen pedagogisen johtamisen elementtien kautta. Tutkittaessa päälliköiden harjoittamaa itsekasvatuksen ja toimintakyvyn tukemista, mainittakoon sen tapahtuneen hyvinvoinnista ja toimintakyvystä huolehtimalla. Eli huolehtiminen nousi suurimmaksi pedagogisen johtamisen elementiksi päälliköiden johtamistoiminnassa. Kuten luvussa 5 todettiin, oli muutkin pedagogisen johtamisen elementit läsnä johtamistoiminnan kokonaisuudessa. Itsekasvatuksen ja

toimintakyvyn tukemisessa kirkastamisella on taustateoriassa myös suuri rooli. Tämä henkilöityi tosin tutkittavassa organisaatiossa yksiköiden päälliköiden sijaan heidän esimiesten tasolle. Tällöin voidaan ajatella taustateorian mukaisen pedagogisen johtajan jakautuneen eri tahoille, joissa kaikissa keskityttiin yhden elementin läsnäoloon. Oman ajatusmaailmani mukaisesti jokaisen johtajan tulisi kuitenkin itse pyrkiä olemaan kaikkien osa-alueiden huomioonottava pedagoginen johtaja.

Tutkimuksen ehkä mielenkiintoisimpana sekä keskeisimpänä johtopäätöksenä on mielestäni juuri pedagogisen johtamisen elementtien hajaantuminen eri vastuuhenkilöille ja -tahoille. Alla olevassa kuvassa (Kuva 21) on nähtävissä päätutkimuskysymykseen vastaus perusyksikön päällikön suunnasta - eli miten itsekasvatusta ja toimintakykyä tuettiin reserviupseerikurssilla 254. Kuten tuloksissa mainittiin, on perusyksiköiden päälliköiden pedagoginen johtajuus painottunut huolehtimisen otsikon alle ja vähiten on tunnistettu avartumisen tukemista. Päälliköiden harjoittama huolehtiminen näkyi vahvasti mahdollistajan roolissa toimintakyvyn osa-alueiden ylläpitämisessä ja valvojan roolissa turvallisuuden ja hyvinvoinnin osalta. Valvojan roolilla tarkoitan tässä rajoitusten asettamista ja henkilöstön tarkkailua. Toimintakyvyn osa-alueita ei koettu pakotettavan kenellekään, vaan se perustui enimmäkseen työyhteisön sisällä oleviin mahdollisuuksiin, kuten sosiaalisiin kanssakäymisiin työyhteisön kanssa, liikuntaan työajan puitteissa ja itsenäisyyden tukemista työrauhan antamisella. Kerätystä aineistosta ei ollut huomattavissa viitteitä siitä, että yksikään tutkittavista päälliköistä olisi ollut itsekasvatusta vastaan tai muuten laiminlyönyt pedagogisen johtamisen elementtejä. Kiireen keskellä tapahtuvan muutosjohtamisen tilanteessa oli havaittavissa esimiesten kokevan luontaisimmaksi ottaa kantaa ja keskittyä juuri huolehtimiseen ja sen avulla saavutettaviin hyviin tuloksiin henkilöstön osalta, jonka avulla pyrittiin muutoksen toteuttamiseen. Alla oleva kuva (Kuva 21) on hahmotelma näkemyksestäni perusyksiköiden päälliköiden toteuttamasta pedagogisesta johtamisesta sidottuna alkuperäiseen Rentolan (2018) muodostamaan teoriapohjaan.



Kuva 21 - Pedagogisen johtamisen painottuminen perusyksikön päälliköiden toteuttamana

Kaikki nämä alakohdat ovat toki tulkittavissa eri tavoin riippuen tutkijasta sekä vastaajasta. Vastauksia ohjaavia tekijöitä on aineiston hankinnan yhteydessä voinut olla esimerkiksi kysymyksen asettelu eri elementtien osalta, jolloin tässä esimerkissä huolehtiminen olisi ymmärretty parhaiten. Samaten avartumisen osuus on voinut jäädä vastaajilla täysin ymmärtämättä, jolloin vastaukset ovat olleet myös vähemmän mairittelevia. Toinen vaihtoehto avartumisen osalta on se, että sitä todellakin on tapahtunut kuvan (Kuva 21) osoittamaa määrää enemmän ja tässä tutkimuksessa tietoa ei ole vain saatu oikeassa muodossa tulkittavaksi. Kuten aiemmin toin esille, oli henkilöstö harjoittanut keskenään refleктоimista ja uuden tiedon konstruointia jatkuvalla syklillä. Tämän tutkimuksen osalta emme vain saaneet selville oliko se päälliköstä johtuvaa, jonka seurauksena tuloksissa avartuminen on vähäisimpänä asiakokonaisuutena.

Kyselyssä ja haastatteluissa yhtenä asiakokonaisuutena oli vastaajien oma-aloitteellisuuden tai omavastuun kartoittaminen. Pyrkimyksenäni oli tällä kokonaisuudella selvittää korreloiko niin sanotun negatiivisen palautteen antaminen oma-aloitteettomuuden kanssa. Kysymysten asettelu niin haastattelussa kuin kyselyssäkin oli kenties riittämätön tai muuten suppea, jättäen

saadun aineiston ohkaiseksi. Tutkimuksen osalta on vaikeaa vetää valideja johtopäätöksiä yksilöiden henkilökohtaisen motivaation ja omakohtaisen sitoutumisen vaikutuksesta negatiivisiin tai positiivisiin kokemuksiin pedagogisesta johtajuudesta.

6.2 Pohdinta

Tutkielmani sai melko paljon huomiota tarkasteltavassa joukko-osastossa, sillä moni uskoi saavansa tämän kautta mahdollisuuden suoraan palautteenantoon. Missään vaiheessa tarkoituksena ei ollut tarkastella kritisoiden organisaatiota eikä myöskään väheksyä tiedonantajien kokemuksia. Työ onnistui mielestäni lähes neutraalina katsauksena organisaation tahtotilan ja toimenpiteiden suhteesta henkilöstön mielipiteisiin ja kokemuksiin. Kyselyssä ja haastatteluissa oli havaittavissa Koulutus 2020 -ohjelman saaneen osakseen lievää muutosvastarintaa tai vähintäänkin negatiivissävytteistä keskustelua aiheesta. Kyseisen muutoksen osalta voi tilanne hyvinkin olla se, ettei kaikista tarvittavista asioista ole tiedotettu riittävästi alimmalle portaalle, jonka vuoksi osa tämän portaan käytöksestä voi tuntua muutosvastarinnalta olematta kuitenkaan sitä.

Creswell toteaa (2013, 49) laadullisen tutkimuksen tekemisen vaativan tutkijaltaan sitoutumista pitkäkestoiseen aineistonkeruuseen, aineiston käsittelyyn, pitkäjänteiseen kirjoittamisprosessiin sekä ennen kaikkea epävarmuuden kestämistä. Olen käyttänyt huomattavan paljon aikaa aineiston keräämiseen, eli niin sanottuun kentällä-oloon. Kerätyn aineiston analysoiminen on ollut toinen pitkä ja uuvuttava prosessi aina haastattelunauhojen kuuntelemisesta ja kirjoittamisesta merkityssuhteiden löytämiseen ja ymmärtämiseen. Myös useiden näkökulmien tuominen aineistoa analysoidessani ja tutkimukseen kirjoittaessani on Creswellin mukaan normaalia tämänkaltaisessa työssä. Suurimpana huomiona näistä Creswellin nostoista on jatkuva epävarmuus ja tutkimuksen rajaamisen hankaluus. Läpi tutkimuksen, olen huomannut kokevani epävarmuutta valitsemani aiheen rajauksesta, suunnasta, toteutuksesta ja riittävydestä. Tämä on myös Kanasen (2015, 72–73) mukaan tyypillistä laadullista tutkimusta työstäessä.

Luvussa 3.3 käsiteltiin Koulutus 2020 -ohjelmaa, joka kuvasti kokeilullaan ja käyttönotollaan mielestäni muutostilannetta. Tämä johdatteli minut tutkijana tarkastelemaan pedagogista johtamista muutostilanteen kautta ja etsimään yhtäläisyyksiä asiaan vaikuttavien johtamisteorioiden väliltä. Teorialähteistä kuitenkin selvisi suuren osan jättäneen muutosjohtamisen sellaisenaan 1900-luvun loppupuolelle ja ottaneen tarkasteluun oppivan

organisaation sekä elinikäisen oppimisen. Koen itse, ettei mikään näistä teorioista ole väärässä tai oikeassa, mutta ne tarjosivat oivan tarkastelunäkökulman tutkimuksen toteuttamiselle.

Luvussa 3.2 esittelemäni teoriaosuuden johtopäätös on mielestäni relevantti kuvaus tämän tutkimuksen teoriasisällöstä ja se avanee lukijalle perustelut tapaani toteuttaa tutkimus. Oppiva organisaatio voidaan pelkistetyksi sanoa olevan muutosjohtamista nopeammassa syklissä. Jotta tämä sykli ja muutokseen sopeutuminen onnistuvat koko henkilöstön osalta, on tätä kokonaisuutta johdettava transformationaalisesti pedagogisen johtamisen teorioiden avulla. Eli oppiva organisaatio tarvitsee pedagogisen johtajan esimiehekseen. Pedagogisen johtamisen ymmärtämisen avuksi Rentola (2018) on muodostanut formaalin teorian, jonka avulla oli mielestäni helppo tarkastella pedagogisen johtamisen näkyvyyttä tässä tapaustutkimuksessa. Kyseisessä luvussa kuvailtu pedagogisen johtajan olemus saattaa antaa lukijalle käsityksen siitä, että pedagoginen johtaja on yli-inhimillisen hyvä johtamistoiminnassaan, eikä koskaan jätä lueteltuja ominaisuuksia huomiotta. Mielestäni näitä teorioita on tarkasteltava enemmän tavoitetilana tai absoluuttisena nollapisteenä, koska emme tule koskaan saavuttamaan maalia, mutta voimme lähestyä sitä läpi elämämme. Oman näkökantani mukaan jokaisella ihmisellä on ominaisuuksia pedagogisesta johtajuudesta, mutta kaikilla ne henkilöityvät omanlaiseksi. Pedagoginen johtaminen on tutkimuskenttänä ja teorianä mielenkiintoinen ja se tarjoaa mielestäni mahdollisuuden jokaiselle meistä omiin henkilöityneisiin pedagogisen johtamisen ominaisuuksiin tutustumiseen ja niiden kehittämiseen.

Aiemmin tekstissä todettiin, että pedagogisen johtajan on ymmärrettävä pedagogisen johtamisen teoriaa onnistuakseen tehtävässään, mikä voi hyvinkin pitää paikkansa, vaikken yhdykään mielipiteeseen täysin. Tutkimuksessa oli huomattavissa, että jokainen johtaja oli enemmän tai vähemmän pedagoginen johtaja huolimatta siitä, minkälaiset pedagogisen johtamisen teorialiedot johtajilla oli hallussa. Aivan kuten teorialuvuissakin käsiteltiin, on pedagoginen johtaminen rinnastettavissa nykymittapuulla ”hyvän johtajan” ominaisuuksiin. Toinen aiemmin tekstissä todettu asia, oli syväjohtamisen ja pedagogisen johtamisen välillä nähtävä yhteneväisyys. Puolustusvoimat on jo vuosituhannen alusta asti kasvattanut johtamiskulttuurissaan syväjohtamisen arvoihin perustuvaa johtajistoa (ks. Nissinen 2001; 2004). En tutkijana itse koe outona asiana sitä, että pedagogisen johtamisen elementtejä ilmenee jokapäiväisessä johtamistoiminnassa.

Henkilöstölle lähetetty kysely ei aivan täyttänyt toivottua tietovajetta tutkimuksen osalta. Tarkoituksena oli löytää selvempiä trendejä ja ilmiöitä yleisistä mielipiteistä. Kysymyksen

asettelu oli tässä tapauksessa kenties liian johdatteleva ja lopputuloksena sainkin vastaukseksi lähes jokaisen elementin osalta todella korkeita keskiarvoja. Kysymyksen asettelu onnistui mielestäni kuitenkin siinä, että se kenties orientoi vastaajia käsiteltävään aiheeseen ja näin ollen mahdollisti laadukkaan avoimen palautteen antamisen. Tätä avointa palautetta kykenin analysoimaan laadullisesti samoin kuin haastatteluidenkin materiaalia.

Tämä oli tapaustutkimus reserviupseerikurssilla 254 tapahtuneesta uuden koulutusjärjestelmän kokeilusta, jota käsiteltiin tutkimuksessa muutoksena. Kyseistä tutkimusta ei voida toistaa enää samalla organisaatiolla tai samalla aiheella, joten se jäi ainutkertaiseksi mahdollisuudeksi tarkastella aihealuetta. Vaikka kaikki Puolustusvoimien alaiset organisaatiot olekaan välttämättä samanlaisia rakenteen, kulttuurin ja ihmisten osalta, on tästä tutkimuksesta silti johdettavissa joitain oppeja tulevaisuuden muutosjohtamistilanteisiin. Tulevaisuuden muutoksissa voitaisiin ajatella tarvittavan enemmän kirkastamista, jota sitouttamisen kautta saavutettaisiin. Tämä onnistuisi muun muassa tiimityöskentelynä, osallistuvana johtamisena sekä yksinkertaisesti uusien tavoitteiden tehokkaammalla myymisenä. Kysymys kuuluukin, miten saan henkilöstön ostamaan tavoittelemiani loppuasetelman? Miten saan henkilöstön välittämään lopputuloksesta yhtä paljon kuin minä? Nämä taitavat olla johtamisen osalta kaikkien teorioiden kantavia kysymyksiä, eikä niihin tulla todennäköisesti koskaan saamaan absoluuttisia vastauksia. Mielestäni asiaa auttaa, jos esimiehenä omaa jo valmiiksi hyvät vuorovaikutustaidot ja välittää alaistensa kasvusta sekä osaa puhua innostavasti tavoitteista.

Tutkimukseni mittainen matka pedagogisen johtamisen aihepiirissä on ollut pitkäkestoinen ja opettavainen. Alussa itänyt mielenkiinto pedagogisen johtamisen teoriaa kohtaan on kasvanut ja kukkinut aihealueen ymmärtämiseen ja kokonaisuuden hahmottamiseen. Itse näen oman kokemukseni ja tietämykseni karttuneen sen verran, että voin uskoa kiinnittäväni tulevaisuudessa enemmän huomioita pedagogisen johtamisen elementteihin ja yleisesti itsekasvatukseen ja toimintakyvyn kehittämiseen sekä tukemiseen. Tosin tämänhetkinen tietämykseni aiheesta näkyy pitkälti tämän tutkimuksen sivuilla, jonka takia syvällisempään analyysiin ja ymmärrykseen minun tulee opiskella lisää eri johtamisen ja kasvattamisen teorioista. Myös jatkotutkimuksella voisi lisätä kokonaisuuden hahmottamista sekä mahdollisena pedagogisena johtajana onnistumista.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusten luotettavuutta arvioidaan usein reliaabeliuuden ja validiuden eli toistettavuuden ja pätevyyden avulla (Hirsjärvi ym. 1997, 216–217). Hirsjärvi ym. toteavat kuitenkin usean lähteen päätyneen ratkaisuun, jossa kyseisiä termejä voidaan käyttää vain määrällisten tutkimusten arviointiin. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu usein ainutlaatuisuus ja täten myös toistettavuuden mahdottomuus (Hirsjärvi ym. 1997, 216–217; Tuomi & Sarajärvi 2002, 160-161; ks. myös Wolcott 1995; Holstein & Gubrium 1995; Lincoln & Cuban 1985).

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 163–165) toteavat, ettei laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ole yksiselitteistä mallia, mutta silti on olemassa keinoja, jotka auttavat luotettavuuden hahmottamisessa. Tuomi ja Sarajärvi luettelevat näiden asioiden olevan tutkimuksen tarkoituksen erittelyä, tutkijan omaa sitoutumista aiheeseen ja kohdejoukkoon, aineiston keruun toteutusta, tiedonantajien valitsemista sekä tutkijan suhdetta heihin, tutkimuksen kestoa sekä analyysin toteutusta ja viimeisenä raportoinnin luotettavuutta. Tämän tutkimuksen osalta tarkoitus ja tutkimuksen alkuun paneva voima oli tutkimuskysymyksenä esiintynyt ongelma, joka mielestäni on riittävästi perusteltu. Tutkijana oma sitoutumiseni aiheeseen ja kohdejoukkoon on alusta alkaen ollut ongelmallinen, jonka olen myös tekstissä tuonut ilmi, mutta olosuhteisiin nähden riittävän ulkopuolinen. Tiedonantajien valitseminen tapahtui arpomalla, joka osaltaan ehkäisi ennalta ohjattuja tai tutkijaa miellyttäviä vastauksia. Käytännössä kaikki Tuomen ja Sarajärven luettelemat asiakokonaisuudet ovat on todettu aiemmin tämän raportin tekstissä.

Metodologinen triangulaatio toi kenties laajuutensa vuoksi validointia tutkimukselle. Eri metodien hyödyntäminen voi oikein käytettynä tuoda leveyttä ja syvyyttä tutkittavalle ilmiölle. Ilmiöistä voidaan tällöin eritellä mahdollisia syitä ja seurauksia luoden syväluotaavampaa analyysiä tutkittavasta aiheesta. Tosin tämän tutkimuksen ollessa Aristoteelinen, eli ymmärtävä tutkimus, voidaan ajatella metodologinen triangulaatio ja sen sisällä oleva määrällinen osuus riittämättömäksi tavaksi arvioida syvempiä ymmärryksiä (vrt. Niiniluoto 1980). (Tuomi & Sarajärvi 2002, 169–170.)

Tämän tutkimuksen osalta voidaan todeta, että tutkimustulokset ja johtopäätökset ovat tutkijan tulkintoja saadusta datasta. Tulkintaa varten olen säilyttänyt niin ääniraidat kuin kyselyiden raakadatkin, mikä mahdollistaa jälkitarkastelun. Niin kuin aiemmin pohdin, saattoi kysely jäädä kysymyksenasettelultaan vajaaksi. Uskon että tutkijana kehittyessäni voisin saada vieläkin tarkempia ja luotettavampia tuloksia vastaavista tutkimuksista.

6.4 Jatkotutkimusaiheet

Pedagoginen johtaminen on mielenkiintoinen ja mielestäni ajankohtainen johtamisen teoria, jota on syytä tarkastella erilaisissa asiayhteyksissä. Nykyaikaisessa jatkuvasti kehittyvässä yhteiskunnassa on syytä tämänkin tutkielman perusteella panostaa oppimiseen, osaamiseen sekä ennen kaikkea itsekasvatukseen. Kaikki pedagogisen johtamisen lähdemateriaali, mitä olen tähän tutkielmaan löytänyt, puolesta puhuu juuri tämänkaltaisen päämäärän puolesta, joten jo aiemmin luomani punainen lanka pitäneek paikkansa: Pedagogista johtajaa tarvitaan esimieheksi oppivaan organisaatioon. Tämänkaltaisen Rentolan (2018) muodostamaan teoriaan viittaava tarkastelu olisi mielestäni tarpeellista toteuttaa myös toisissa joukko-osastoissa sekä johtamistilanteissa. Tämän tutkimuksen osalta johtamistilannetta kuvasi Koulutus 2020 -ohjelman tuoma muutos, mutta varmasti pedagogista johtamista on löydettävissä muissakin kuin muutostilanteissa.

Toista joukko-osastoa tutkiessa asiaa voisi metodologisen triangulaation sijasta lähestyä tutkijaan liittyvän triangulaation näkökulmasta (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 168), jossa kaksi tai kolme tutkijaa paneutuisivat kukin omalla metodillaan pedagogisen johtamisen havainnointiin. Tämän kaltaisessa tutkimuksessa, jossa on useampi tutkija, olisi mahdollisuus paneutua tarkasti ensiksi määrällisen datan luomaan käsitykseen trendeistä ja ilmiöistä tutkittavaan aiheeseen liittyen. Tämän jälkeen laadullisella yksilöihin paneutuvalla tutkimuksella saisimme vieläkin selvemmin esille syyt ja seuraukset ilmiöiden takaa. Tämänkin kaltainen työ olisi mielestäni syytä rajata aikaan ja paikkaan sidotuksi tutkimukseksi, sillä ihmiset ja tilanteet sekä mielipiteet muuttuvat ajan myötä. Pedagogisen johtamisen näkyvyyttä on hyvin vaikeaa, ellei mahdotonta tutkia absoluuttisena totuutena, sillä se perustuu käytännössä aina ihmisten tuntemuksiin ja mielipiteisiin kokemuksistaan.

Toinen mahdollinen ja mielenkiintoinen tutkimus voisi olla edelleen toisen joukko-osaston tutkiminen samasta aihealueesta, mutta teoriaan liittyvän triangulaation kautta (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 168). Tässä tutkimuksessa testattaisiin avoimin mielin useita eri taustateorioita ja pyritäisiin löytämään uutta teoriaa vanhoja yhdistelemällä. Tämä tutkimus voisi luoda uudenlaisen näkökulman pedagogisen johtamisen ja -johtajuuden tarkasteluun, mittaamiseen ja tutkimiseen.

LÄHTEET

- Alahuhta, M. 2015. Johtajuus: Kirkas suunta ja ihmisen voima: Kokemuksia ja näkemyksiä johtamisesta Koneen ja Nokian vuosilta. Jyväskylä: Docendo 2015
- AO18221/26.10.2018. KOULUTUS 2020 -OHJELMAN TOIMEENPANOKÄSKY 2. Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmän asiakirja AO18221. Pääesikunta. Koulutusosasto
- AP4642/29.05.2019. KOULUTUS 2020 -OHJELMAN TOIMEENPANOKÄSKY 3. Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmän asiakirja AP4642. Pääesikunta. Koulutusosasto
- Bass, B. 1990. Bass & Stogdill's Handbook of leadership. Theory, Research and Managerial Applications. Kolmas painos. USA: Library of Congress.
- Creswell, J. W. 2013. Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. Kolmas painos, SAGE Publications Inc
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 2016. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Tallinna: Printon Trükikoda
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto
- Hellström, M. 2004. Muutosote: Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Gaudeamus oy

- Ingalsuo, T. & Riihikoski, J. 2004. Tietämyksen hallinta puolustusvoimien uudessa johtamiskulttuurissa. Teoksessa *Organizational Learning and Knowledge Management in Contexts*. Julkaisusarja D - Verkkojulkaisu. Tietojenkäsittelytieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto, s.75–92.
- Jokivuori, P. 2002. Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön - Kilpailevia vai täydentäviä? Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas: Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylä: Juvenes Print.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2007. Tiede tutkimuskohteena - Filosofinen johdatus tieteentutkimukseen. Tampere: Tammer-Paino
- Korhonen, V, Nevgi, A & Stenlund, A. 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa. Artikkel. Tampere: Tampere University Press
- Kotter, J.P. 1996. *Leading Change*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press
- Kupias, P. & Peltola, R. 2019. Oppiminen työssä. Tallinna: Printon Trükikoda
- Kurki, L. 1993. Pedagoginen johtajuus. Tampereen yliopisto, julkaisu no 28
- Mattila, P. 2007. Johdettu muutos - Avaimet organisaation hallittuun uudistumiseen. Helsinki: Talentum
- MP3063/13.02.2019. KOULUTUS 2020 -OHJELMAN JALKAUTTAMINEN OSAKSI MAAVOIMIEN RESERVIUPSEERIKURSSIA. Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmän asiakirja MP3063. Maasotakoulu. Reserviupseerikoulu.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät - Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Mäkinen, J. 2006. *The Learning and Knowledge Creating School: Case of the Finnish National Defence College*. Helsinki: Edita Prima Oy

- Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka tieteiden ja käytännön kentässä. Teoksessa *Sotilaspedagogiikka: Sotihuuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Julkaisusarja 1, n:o 3, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Helsinki: Edita Prima Oy, s. 81–111.
- Mäkinen, J. 2016. Näkökulmia sotilastoiminnan perusteiden kirkastamiseen. Teoksessa *Tiede & Ase 2016*. Suomen Sotatieteellisen Seuran vuosijulkaisu. Helsinki: Suomen Sotatieteellinen Seura, s. 240–352.
- Niiniluoto, I. 2002. Kolmas painos. Johdatus tieteenfilosofiaan. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy
- Nissinen, V. 2001. Military Leadership. A Critical Constructivist Approach to Conceptualizing, Modeling and Measuring Military Leadership in the Finnish Defence Forces. Väitöskirja. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu
- Nissinen, V. 2004. Syväjohtaminen. Helsinki: Talentum
- Nissinen, V. 2007. Kasvu pedagogiseen johtamiseen. Teoksessa *Tiede & Ase 2007*. Suomen Sotatieteellisen Seuran vuosijulkaisu. Helsinki: Suomen Sotatieteellinen Seura, s. 335–344.
- Pahkin, K., Mattila-Holappa, P., Nielsen, K., Wiezer, N., Widerszal-Bazyl, M., de Jong, T. & Mockatto, Z. 2011. Mielekäs muutos - Kuinka tukea työntekijöiden hyvinvointia organisaatiomuutoksen aikana? Varsova: CIOP-PIB
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Rentola, H. 2012. Pedagogisen johtamisen opintojen satoa - Tutkimuksen kohteena opintojakson 3C01 opiskelijoiden oppiminen. Esiupseerikurssin tutkielma. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu
- Rentola, H. 2018a. Itsekasvatus osana yhteisöllistä kasvua: Aineistoteoria pedagogisesta johtamisesta. Väitöskirja. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu

- Rentola, H. 2018b. Pedagogisesta johtamisesta ja itsekasvatuksesta. Teoksessa *Tiede & Ase 2018*. Suomen Sotatieteellisen Seuran vuosijulkaisu. Helsinki: Suomen Sotatieteellinen Seura, s. 147–156
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere: Tammer-Paino
- Silverman, D. 1993. Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. SAGE Publications Inc
- Sirén, T. & Pekkarinen, O. 2017. Tieteenfilosofis-metodologisia perusteita pro gradu - tutkielman laadintaan. Julkaisusarja 3, työpapereita nro 3. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Senge, P. M. 1990. The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization. New York: Doubleday.
- Taipale, M. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Akateeminen väitöskirja Tampereen Yliopistoon. Tampereen Yliopistopaino Oy
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Mitä toimintakyky on? Viitattu 5.10.2019. <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/mita-toimintakyky-on>
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Toiskallio, J. 1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Hämeenlinna: Karisto Oy
- Toiskallio, J. 2009. Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä. Teoksessa: Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Edita Prima Oy, sivut 48–73
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Vaasa: Universitas Wasaensis

Viitala, R. 2006. Johda osaamista - Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy

Viitala, R. 2013. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita Publishing Oy 2013

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy

LIITTEET

Liite 1	Teemahaastattelurunko
Liite 2	Haastattelupyyntö
Liite 3	Haastatteluiden apukysymykset
Liite 4	Aineiston analyysirungot
Liite 5	Taustakysely

Teemahaastattelurunko

TAUSTAT	
Tutkijan taustatiedot	<ul style="list-style-type: none">- Nimi- Tausta- Tutkimuksen ja haastattelun tarkoitus- Tutkimusteoreettiset asiat
Haastateltavan taustatiedot	<ul style="list-style-type: none">- Nimi- Työtehtävä
TEEMAT	
1. TEEMA: Kirkastaminen	<ul style="list-style-type: none">- Päämäärien ja tavoitteiden hahmottaminen- Ymmärtämisen auttaminen
2. TEEMA: Huolehtiminen	<ul style="list-style-type: none">- Toimintakyvystä huolehtiminen- Turvallisuudesta huolehtiminen- Hyvinvoinnista huolehtiminen
3. TEEMA: Avartuminen	<ul style="list-style-type: none">- Tiedonjakamiseen kannustaminen- Avoin työskentely-ympäristö
4. TEEMA: Omavastuu ja itsenäisyys itsekasvatuksessa ja toimintakyvyn kehittämisessä	<ul style="list-style-type: none">- Sisäinen motivaatio kehitymiselle- Viran ja tehtävän tuoma vastuu (eettinen, osaamisen ylläpitäminen)
LOPETUS	<ul style="list-style-type: none">- Vapaa sana

LOMAKE YLILUUTNANTTI JANI IIROLAN PRO GRADU -OPINNÄYTETYÖN
HAASTATTELUUN SUOSTUMISESTA

Opinnäytetyön nimi: **KOULUTUSJÄRJESTELMÄ MUUTOKSESSA - PEDAGOGISEN
JOHTAMISEN ILMENEMINEN RESERVIUPSEERIKURSSIN
PERUSYKSIKKÖTASALLA.** Maanpuolustuskorkeakoulu (MPKK) 2018–2020

Minua on pyydetty osallistumaan Jani Iirolan opinnäytetyön haastatteluun pedagogisen johtamisen ilmenemisestä perusyksikön sisäisissä vuorovaikutustilanteissa. Olen saanut opinnäytetyöstä riittävän selvityksen ennen haastattelupyyntöön vastaamista. Olen tietoinen siitä, miten tutkimuksen tietoja kerätään, käsitellään ja luovutetaan.

Olen saanut esittää tutkimuksen aiheista kysymyksiä ja niihin kysymyksiin on annettu riittävät vastaukset. Sen lisäksi olen saanut riittävästi aikaa harkita ja päättää osallistumisestani haastatteluun.

Annan tutkijalle luvan kerätä tutkimuksen kannalta tarpeellisia tietoja haastattelun kautta. Olen tietoinen, että haastattelussa saatuja tietoja kerätään ja käsitellään asianmukaisesti sekä luottamuksellisesti ja ne koodataan siten, ettei henkilöllisyyttäni voida selvittää jälkeenpäin.

Ymmärrän oman osallistumiseni tähän tutkimukseen perustuvan vapaaehtoisuuteen ja tiedän, että voin peruuttaa osallistumiseni missä vaiheessa tahansa ennen, kuin tutkimus päättyy.

Annan luvan käyttää tätä tutkimusta varten kerättyä aineistoa myös jatkotutkimuksiin Puolustusvoimien tutkimuskentällä.

Vahvistan osallistumiseni ja ymmärrän kaiken edellä mainitun.

Allekirjoitus

Paikka ja aika

Nimen selvennys

Vastaanotan tämän suostumuksen

Allekirjoitus

Paikka ja aika

HAASTATTELUIDEN APUKYSYMYKSET

Aloitus

- Tutkijan taustatiedot
- Työn tarkoituksena on selvittää, miten RU-kurssin henkilöstö on kokenut KO2020 pilotoinnissa heitä johdettaneen. Onko tässä johtamisessa havaittavissa pedagogisen johtamisen elementtejä?
- Tutkimusteoreettiset asiat
 - o Pedagoginen johtaminen on oppivassa organisaatiossa tapahtuvaa johtamistoimintaa, jossa pelkän johtamisen lisäksi johtaja pyrkii tukemaan alaistensa itsekasvatusta ja toimintakyvyn kehittämistä, muun muassa luomalla avoimen ja oppimista edistävän työilmapiirin. Pedagoginen johtaja kykenee tekemään organisaation tavoitteet näkyväksi ja täten ohjata alaisiaan kohti samoja päämääriä. Hän auttaa alaisiaan sisäistämään organisaation visiot sekä tavoitteet ja kannustaa keskustelemaan näistä rakentavassa hengessä
- Tutkimuseettiset asiat:
 - o Haastatteluun ei tarvitse suostua ja yksittäisiin aiheisiin saa olla vastaamatta
 - o Haastattelun aikana esitellään haastateltavan nimi, mutta tutkimukseen sitä ei kirjata
 - Haastateltavien nimet ovat vain tutkijan tiedossa

Haastateltavan taustat

- Haastateltavan nimi
- Haastateltavan palvelustehtävä
- Virkaikä

Teemat

1.TEEMA: Kirkastaminen (toiminnan merkityksen sekä suunnan kirkastaminen yksilölle tukee Itsekasvatusta ja toimintakykyä)

- **Millä keinoilla sinulle pyrittiin kirkastamaan tavoitteita ja sitouttamaan kohti näitä tavoitteita?**
- **Oliko päälliköllä roolia siinä?**
- Onko esimiehesi auttanut sinua hahmottamaan ja ymmärtämään konseptin päämääriä ja tavoitteita?
 - o Liittyykö tähän kahdenkeskeisiä keskusteluita tai tietoiskuja koko yksikölle?
 - o Koetko konseptin hyväksi → oletko ”ostanut” sen?
- Miten kuvailisit omaa sitoutumistasi näihin tavoitteisiin?
 - o Onko esimiehelläsi osuutta asiaan?
- Oletko mielestäsi tärkeässä tehtävässä KO2020 kurssirakenteen kehittämisessä tai toteuttamisessa?
 - o Miten näet työtehtäviesi liittyvän KO2020 pilotoinnin tavoitteiden saavuttamiseen?
- **Miten uskot kesän kokemusten vaikuttavan tähän uuteen kurssiin?**
- **Onko kokonaisuus selvinnyt paremmin?**

2.TEEMA: Huolehtiminen (työyhteisön sisällä tapahtuva yksilöstä huolehtiminen vahvistaa yksilöiden henkistä tilaa ja tukee itsekasvatusta)

- Onko uudenmuotoinen kurssi aiheuttanut kiireen tunnetta tai kitkaa työyhteisössäsi?
- Onko toimintakyvystäsi huolehdittu?
 - o Minkälainen vuorovaikutussuhde sinulla on esimiehesi kanssa?
 - o Pystytkö keskustelemaan henkilökohtaisista asioista esimiesten kanssa?
 - o Kannustetaanko/mahdollistetaanko liikunnan harrastaminen työn aikana?
 - o Velvoittaako esimiehesi sinulta eettisesti pitävien ratkaisujen tekemistä?
- Valvotaanko oikeiden ja turvallisten työmetodien käyttöä?
 - o Onko sinun lisenssisi voimassa kaikkiin työtehtäviin, joita teet?
 - o Tarvitsisiko jotain osa-alueita päivittää?
- Pohditko omaehtoisesti työhön liittyviä asioita ja ratkaisunäkökulmia pulmatilanteisiin?
 - o Omalla ajalla?
 - o Teetkö harmaita?
 - o Kiinnittääkö esimiehesi huomiota siihen?

3.TEEMA: Avartuminen (auttaa yksilöä tutkimaan työelämää sekä kokemuksia vastavuoroisesti, jolloin esimerkiksi teorian ja käytännön yhdistäminen mahdollistuu ja yksilö voi kehittää omaa toimintakykyään)

- Keskustellaanko yksikössänne rakentavassa hengessä koulutus 2020 sisällöistä ja niiden kehittämisestä?
- Kannustaako esimiehesi tiedon jakamiseen?
- Onko työympäristösi mielestäsi avoin keskustelulle ja tiedonjakamiselle?
- Kätteleekö mielestäsi jaettu konseptin teoriamateriaali käytännön kanssa?
 - o Onko oppimista tapahtunut omien tai työtovereidesi kokemusten kautta
- **Miten näet teorian tiedon merkityksen päivittäisessä koulutustyössäsi?**

4.TEEMA: Omavastuu

- Onko KO2020 liittyen saatavilla oppimateriaalia, ohjeita ja käskyjä?
 - o Tiedätkö missä ne ovat?
 - o Oletko perehtynyt niihin itsenäisesti?
- Miten kuvailisit henkilökohtaista motivaatiotasi uudistuksen sisäistämiseksi?
- Miten näet virkasi ja tehtäväsi tuoman eettisen vastuun?
- entä osaamisen ylläpitämisen näkökulmasta?

LOPETUS

- Onko jotain muuta, jota haluaisit kertoa KO2020 pilotoinnista ja sen johtamisesta RU -kurssilla?

Aineiston teorialähtöinen analyysirunko

1. Teema: Kirkastaminen

Yläluokka	Alkuuperäinen ilmaus/lausuma	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Kirkastaminen	Kun alettiin puhua 2020:sta, oli kahvihuoneessa vähän niinku kirosana. Mut mun mielestä se missä RUK on kokonaisuutena onnistunu, en puhu edes päällikkötasasta vaan siitä ylöspäin, se sitouttaminen. Ku se on tuotu kaikessa asiassa niin vahvasti esille. Ikään kuin sanottu että tää on nyt se suunta mihin mennään. Henkilöstön sitouttaminen on se missä on mun mielestä onnistunu hyvin. Ei pelkästään meidän yksikössä mutta muuallakin.	Päällikötasan yläpuolelta on pyritty sitouttamaan kaikkia alaisia yhteistä suuntaa kohden	Tavoitteisiin sitouttaminen
	No siis kurssinjohtajahan on puhunut niinku äärimmäisen innostavasti tästä aiheesta. Mut mun mielestä se innostus on loppunu vähän niinku sille tasalle. Et siit ei oo niinku kovin innokkaasti tääl perusyksikkötasalla puhuttu. Se on enemmänki ollu sit et tehdä.	Kurssinjohtaja on puhunut innokkaasti tapahtuvasta muutoksesta, mutta innostavat puheet ovat jääneet ylätasolle. Perusyksikkötasalla asiasta ei innokkaasti olla puhuttu	
	Mielestäni oon (tärkeässä tehtävässä). Elikkä mulla on vapaat kädet luoda eri koulutusjärjestelmiä ja ohjeita ja ottaa niitä käyttöön, testata niitä täs koko kurssilla.	Olen tärkeässä tehtävässä, sillä saan vapaat kädet koulutusjärjestelmien ja ohjeiden luomiseen sekä testaamiseen kurssin aikana.	Oman tehtävän kokeminen tärkeäksi / Tavoitteiden hahmottaminen
	Olen ainakin tähän lähtöön liittyen (tärkeässä tehtävässä). Olen ...opintosuunnan rakenteen käytännössä tehnyt alusta alkaen. Esimiehen ohjauksessa, mutta kuitenkin tyhjästä sen luonut siihen, että siinä mielessä koen olevani tässä alussa tärkeässä roolissa.	Olen ollut tärkeässä tehtävässä varsinkin tämän alun ajan. Olen suunnitellut annettujen määreiden mukaisesti koulutusrakenteen alusta loppuun.	
	En kokonaismääräisesti (ole tärkeässä tehtävässä), Rukin osalta, mutta jos puhutaan yksikön kouluttamisesta, ni kyllähän linjanjohtajilla kun loppujen lopuksi on se aselajiosaaminen ni kyllähän se meille ikään kuin annetaan ne raamit, et mitä halutaan ja miten koulutetaan. Mulle ja kollegoille jää sit se tehtävä yksittäisen koulutustapahtuman pitämisestä.	En ole suuressa mittakaavassa tärkeässä tehtävässä, mutta yksikön kouluttamisessa linjanjohtajana minulla on tärkeä koulutusvastuu	
	Mä veikkaan, ettei päällikön oo tarvinnu myydä sitä kovinkaan paljoo meille. Vaan omassa tilanteessa se tulee ehkä oma-aloitteellisuudesta ja mä oon sit esittäny päällikölle ideoita, jotka on otettu sit käyttöön.	Oma-aloitteellisuus suuressa osassa kokonaisuuden sisäistämisessä	Tavoitteiden sisäistäminen
	Se (päällikkö) on jakanu tehtävät ja et mitä pitää olla tehtynä mihin mennessä. Monessa asiassa se lopputulos on ollu vähän epäselvä, että mihin pitää pyrkiä. Mut se on mun mielestä ollu jo tuolta ylempää, että ei oo annettu selkeitä raamia, minkä mukaan ylipäätään... ni ei oo kerrottu heti alkuun, et mikä pitää olla se lopputulos.	Päällikkö jakanut tehtävät ja aikamääreet. Osa tavoitteista jäänyt epäselväksi, mutta se on todennäköisesti päällikön esimiesportaan toiminnasta aiheutuva.	
	Siis oman esimiehen johtosesti katsottiin kaikki kerralla ja sen jälkeen oli mahdollisuus yksilöllä kysyä, jos jäi kysyttävää.	Esimiesjohtoisesti käytiin tavoitteet läpi, jonka jälkeen oli mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä.	

Aineiston teorialähtöinen analyysirunko

2. Teema: Huolehtiminen

Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus/lausuma	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Huolehtiminen	Mut se mikä meil on ollu vähintään kaks kertaa oppilailla liikuntaa viikossa, ni on tullu ikään kuin käsky kautta ohjaus, että aina henkilökuntaa lähtee mukaan, eli jos ei oo mitään konkreettista työtehtävää ni sit mennää mukaan sinne. Siinä ikään kuin yhdistetään koulutusta ja liikuntaa.	Meillä on ollut yksikössä vähintään kaksi kertaa viikossa liikuntaa, johon on kehoitettu osallistumaan, jos on ollut hiljaisempaa.	Toimintakyvystä huolehtiminen
	Monesti päällikkö tulee sanomaan, että jos on hiljaisempaa aikaa, ni sit liikkumaan. Tai vastaavaa. Ja päällikkö itekin osallistuu muun muassa pesäpalloon aika aktiivisesti.	Päällikkö kehottaa usein harrastamaan liikuntaa kiireettömämmän työpäivän aikana. Hän myös itse osallistuu liikuntaan.	Psyykkinen toimintakyky vs. Psyykkinen hyvinvointi ja jaksaminen
	Niin hyvin paljon lounasajalla keskustellaan töistä ja sitte toisaalta meil on useesti tämmösiä kimpakyytejä ni oon huomannu että ennen töitä ja sit töiden jälkeen automatkalla saatetaan keskustella. Mutta kotona en oo tehny ikinä töitä. Paitsi jo oon ollu etänä, mut en oo varsinaisen työajan ulkopuolella vieny kotiin töitä koskaan.	Lounasajalla ja kimpakyytien aikana keskustellaan usein työhön liittyvistä asioista. Kotona en silti ole koskaan tehnyt töitä.	
	On otettu vahvasti kantaa työaikasuunniteluun ja painotettu sitä, et vaikka nyt tuntuis siltä että haluis tehdä enemmän hommia. Päällikön toimesta on käsketty, et nyt vedetään henkeä.	On otettu vahvasti kantaa työaikasuunniteluun ja painotettu sitä, että vaikka tuntuisi ja	Hyvinvoinnista huolehtiminen
	Semmonen mikä on tullu nyt nykyisellä päälliköllä, ni meillä on kyllä tuolla ärrällä sellanen taulukko, missä on kaikille kohta, jossa on kaikki oikeudet. Siellä pitää käydä täyttämässä, mutta viimeäkemältä siellä on vaan neljällä merkattu oikeudet.	Nykyisen päällikön aikana meillä on verkkolevyllä ylläpidetty taulukkoa, jossa on tiedot henkilöstön oikeuksista. Siellä jokaisen tulee itse täyttää oma rivinsä, mutta viimeäkemältä siellä oli vain neljän ihmisen tiedot.	Turvallisuudesta huolehtiminen
	Päällikkö on kysynyt että tota mitä varomääräyksiä liittyy ja toki itse selvittänyt ne ja sitte mä itse pidän noille varusmiehille varomääräysoppitunnin liittyen tohon viestiasematyöskentelyyn, mistä itse vastaan tuolla harjoituksissa.	Päällikkö on kysynyt mitä varomääräyksiä aselajin toimintaan liittyy ja toki itse selvittänyt ne.	
	No kyllä päällikkö kiertää harjoituksissa tarkastamassa, mutta en oo ikinä törmänny tämmöseen, että hän puuttuisi, mut toki itellä on ollu vaadittava muun muassa suojavarustus.	Päällikkö kiertää harjoituksissa tarkastamassa (joukkoja), mutta en ole ikinä törmännyt siihen, että hän puuttuisi. Toki itselläni on ollut vaadittava suojavarustus.	
	Muutama kuukaus sit olin tulitoiminnanvalvojana, päällikkö tuli tarkastamaan et toiminko oikein ja huomasi yhen virheen. Joka ei ollut vaarantava virhe, mut pieni virhe ja päällikkö huomasi sen ja huomautti siitä.	Muutama kuukausi sitten olin tulitoiminnanvalvojana, päällikkö tuli tarkastamaan, että toiminko oikein ja huomasi siellä yhden virheen. Se ei ollut vaarantava virhe, mutta pieni virhe ja päällikkö huomasi sen sekä huomautti siitä.	

Aineiston teorialähtöinen analyysirunko

3. Teema: Avartuminen

Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus/lausuma	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Avartuminen	...Ni sit kun hän kertoo että tää toimii nyt hänen mielestä hyvin ja on seuraamassa kyseisten kavereiden koulutuksia ni silloin voi itekin saada ahaa-elämyksen, että tää munkin juttu voitaisiin tehdä tällä tavalla.	...Kun hän kertoo toteuttamansa asian toimivan hyvin, niin silloin voi itekin saada ahaa-elämyksen ja kokeilla samaa tapaa	Muiden kokemukset vs. Omat kokemukset
	Meillä on onnistumisia ja ei niin hyviä onnistumisia. Pystytään jakamaan tietoa on tapahtunut oppimista.	Meillä on onnistumisia ja ei niin hyviä onnistumisia. Pystytään jakamaan tietoa ja oppimista on tapahtunut.	
	On käyny monesti sillee, et joku asia on koettu hyväks ja ollaan pysytty siinä ja tarvittaesa sit kokeiltu uutta.	On käynyt monesti niin, että joku asia on koettu hyväksi ja ollaan pysytty siinä. Tarvittaessa on kokeiltu uutta.	
	Kyl mä koen että täällä pystyy aika hyvin tietoo vaihtamaan. Kyl ne sit on niinku yksittäisiä henkilöblokkeja, jos jossain ei tieto kulje.	Koen että täällä pystyy hyvin vaihtamaan tietoa. Ne ovat yksittäisiä henkilöblokkeja, jos jossain ei tieto kulje.	
	On varmaan tullu tota juttuja esiin, mut mut no ne on varmaan sellasia ihan pieniä juttuja, mitä otetaan harjoituksissa mukaan. Olishan siellä isompiakin juttuja mitä voitais ottaa mukaan, jos aikaa olisi.	On varmasti tullu asioita esiin, mut ne ovat varmasti pieniä asioita, mitä otetaan harjoituksissa mukaan. Olishan siellä isompiakin asioita mitä voitaisiin ottaa mukaan, jos aikaa olisi.	
	Kun en oo päässy paikalle, ni oon sitten lukenu siihen liittyviä asioita. Nyt kun tuli pari viikkoa sit se ohjauskäsky 3, miten toteutetaan seuraavalla kurssilla, ni oon kyllä niitä omatoimisesti lukenu.	Kun en ole päässyt (koulutustilaisuuksiin) aina paikalle, olen sitten lukenut siihen liittyviä asioita. Nyt kun tuli pari viikkoa sitten ohjauskäsky 3, niin olen kyllä sitä omatoimisesti lukenut.	Teoria
	En mä kyllä varsinaisesti oo sitä materiaalia lukenu, mitä noihin yhteisiin opintoihin on tehty.	En ole kyllä varsinaisesti sitä materiaalia lukenut, mikä on tehty yhteisiin opintoihin.	
	Koska mun mielestä mitä enemmän tekniikka kehittyy, ni sitä myöten taktiikatki kehittyy. Mikäli mä en ymmärrä sitä tekniikkaa siel taustalla, mä jään jälkeen taktiikassa.	Mun mielestä mitä enemmän tekniikka kehittyy, ni sitä myöten taktiikatkin kehittyvät. Mikäki mä en ymmärrä sitä tekniikkaa siellä taustalla, minä jään jälkeen taktiikassa	

Jani Iirolan tutkimuksen (pro gradu) taustakysely

Tässä tutkimuksessa perehdyn siihen miten reserviupseerikurssilla palvelevat kouluttajat kokevat heitä johdettaneen koulutus 2020 -ohjelman kokeilun aikana (K254) ja missä määrin siinä johtamistavassa on havaittavissa pedagogista johtamista.

Olen erityisen kiinnostunut kouluttajien sekä heidän päälliköidensä välisestä vuorovaikutuksesta, sillä tutkimuksessa tarkastellaan yksikön päällikköä pedagogisena johtajana. Jos kysymysten aiheet osuvat myös kurssitoimiston tehtäväkentälle, voi senkin tuoda vastauksissa ilmi. En siis käsittele varsinaisesti KO2020 -ohjelmaa, vaan sen tuomaa **muutostilaa** organisaatioon.

Pedagoginen johtaminen on lyhyesti selitettynä johtamiskäyttäytymistä, joka korostaa alaisten oppimista, tavoitteiden konkretisoimista ja osaamisen johtamista. Lähtökohtana on, että pedagoginen johtaja näkee alaiset motivoituneina ja kykenevinä työntekijöinä, joita tulee yksilöllisesti avittaa tavoitteisiin pääsemiseksi.

Kysymykset on jaoteltu teemoihin, jotka perustuvat pedagogisen johtamisen elementteihin (Rentola 2018). Jokainen teema on lyhyesti selitetty ja avattu kysymyssarjojen alussa.

Kiitän jo etukäteen vastaamisestasi! Kattavalla vastausprosentilla on suuri merkitys tutkimukseni onnistumiseen.

1. Palvelustehtävä (Pakollinen)

- Yksikön päällikkö
- Yksikön varapäällikkö
- Yksikön vääpeli
- Linjanjohtaja
- Joukkueenjohtaja
- Joukkueen kouluttaja

2. Virkaikä (Pakollinen)

- alle yksi vuosi
- 1 vuosi
- 2 vuotta
- 3 vuotta
- 4 vuotta
- 5 vuotta
- 6 vuotta
- 7 vuotta tai enemmän

3. Palvelusaika nykyisessä tehtävässä (Pakollinen)

- alle yksi vuosi
- 1 vuosi
- 2 vuotta
- 3 vuotta
- 4 vuotta
- 5 vuotta
- 6 vuotta
- 7 vuotta tai enemmän

4. Ensimmäinen teema: Yksilön näkemys omasta vastuustaan

**Lähtökohtaisesti esimies päättää ja ohjaa palvelustehtävien suorittamista(?) Onko minulla jokin vastuu virkamiehenä itseni ja työtehtävieni kehittämiseksi?
(1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)**

- Olen perehtynyt Koulutus2020 -ohjelman käskyihin, ohjeisiin sekä oppimateriaaleihin itsenäisesti.
- Virkamiehenä minulla on aina ensisijainen vastuu oman toimintakykyni ylläpitämisestä ja kehittämisestä
- Pyrin aina tarttumaan toimeen uusien haasteiden ilmetessä, enkä jää odottamaan erillistä käskyä toiminnan aloittamiseksi
- Työtehtävissä minun tulee aina pyrkiä eettisesti pitävien ratkaisujen tekemiseen, vaikkei sitä minulta vaadittaisikaan.

5. Toinen teema: Kirkastaminen

**Tämä tarkoittaa sitä, että toiminnan merkityksen sekä suunnan kirkastaminen yksilölle tukee alaisen itsekasvatusta ja toimintakykyä. Eli se on johtajan kykyä konkretisoida toiminnan tavoitteet ja täten myös sitouttaa alaisiaan yhteisiin päämääriin.
(1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)**

- Yksikössämme keskustellaan tulevaisuuden tavoitteista ja keinoista niihin pääsemiseksi
- Olen mielestäni ymmärtänyt Koulutus2020 -ohjelman tuomat mahdollisuudet koulutusten järjestämisessä
- Koen että koulutusjärjestelmäuudistus on tarpeellinen ja hyvä.

6. kommentteja jotka liittyvät tavoitteiden hahmottamiseen ja toiminnan sitouttamiseen yksikössä/reserviupseerikurssilla**7. Kolmas teema: Huolehtiminen**

**Yksinkertaistettuna työyhteisön sisällä tapahtuva yksilöstä huolehtiminen vahvistaa yksilöiden henkistä tilaa ja tukee itsekasvatusta. Huolehtiminen voidaan jakaa hyvinvoinnista, turvallisuudesta ja toimintakyvystä huolehtimiseen.
(1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)**

- Yksikössämme kyetään keskustelemaan henkilökohtaisistakin asioista esimiesalainen välillä.
- Yksikössämme on tapana, että päällikkö kiinnittää huomiota riittävän liikunnan harrastamiseen työaikana.
- Yksikössämme päällikkö on keskeinen työilmapiirin luoja.
- Yksikössämme päällikkö kiinnittää huomiota ja huolehtii alaisten psyykkisestä hyvinvoinnista.
- Yksikössämme päällikkö velvoittaa ja valvoo turvallisten työmetodien käyttöä. Tämä pitää sisällään mm. varomääräyksiä, lissenssejä sekä liikenneturvallisuutta.

8. Kommentteja huolehtimisen näkymisestä perusyksikkötasalla. Näkökulmia voi olla esim. hyvinvointi, turvallisuus, toimintakyky**9. Neljäs teema: Avartuminen**

**Avartuminen auttaa yksilöä tutkimaan työelämää sekä kokemuksia vastavuoroisesti, jolloin esimerkiksi teorian ja käytännön yhdistäminen mahdollistuu ja yksilö voi kehittää omaa toimintakykyään. Kyse on pitkälti avoimesta työskentelyilmapiiristä, joka mahdollistaa kehittävän keskustelun ja oppimisen muiden kokemuksista.
(1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)**

- Yksikössämme keskustellaan avoimesti (kaikki voivat osallistua) toiminnan kehittämisestä.
- Yksikössämme on avoin tiedon jakamisen ja oppimisen kulttuuri.
- Olen valmis muuttamaan mielipidettäni ja toimintatapaani, jos minulle perustellaan parempi.

- 10. Kommentteja teorialähteiden ja käytännön toteutuksen yhdistelemisestä, "ahaaelämyksistä" ja itsensä kehittämistä saatavilla olevan tiedon perusteella**
- 11. Onko jotain muuta, mitä haluaisit kertoa kurssin 254 aikana toteutetusta KO2020 -ohjelman kokeilusta, sen johtamisesta tai muusta?**